



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELAINE CRISTINA PINHEIRO

HIP-HOP:
ROMPENDO OS EXTRAMUROS DA ESCOLA PARA
MULTILETRAMENTOS

Londrina
2015

ELAINE CRISTINA PINHEIRO

HIP-HOP:
ROMPENDO OS EXTRAMUROS DA ESCOLA PARA
MULTILETRAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P654h Pinheiro, Elaine Cristina.

Hip-hop : rompendo os extramuros da escola para multiletramentos / Elaine Cristina Pinheiro. – Londrina, 2015.

210 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Hip-hop (Cultura popular jovem) – Teses. 2. Gêneros textuais – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Multiletramento – Teses. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801

ELAINE CRISTINA PINHEIRO

HIP-HOP:
ROMPENDO OS EXTRAMUROS DA ESCOLA PARA
MULTILETRAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes
Nascimento
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Cláudia Valéria Dona Hila
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 19 de agosto 2015.

Ao meu marido Alex, por me amar, me encorajar e compreender os momentos de ausência e angústias.

Ao meu pai Celio, meu maior exemplo de persistência, honestidade e coragem para enfrentar os desafios da vida. Obrigado pai, por ser sempre referência na minha vida.

À minha mãe Vera, que sempre me encorajou a estudar e que sempre me mostrou os valores nas pequenas coisas para ser feliz. Obrigado mãe, por estar sempre ao meu lado.

À minha doce e querida irmã Grace que com seu jeito meigo e delicado de ser mostra em seus olhos a motivação que me guia.

*Amo minha raça, odeio preconceito
Pra falar da minha cor parceiro tem que
ter peito
Agora com 14 a vida continua
Meu sonho de moleque, ir de bike até a
lua*

Trecho do texto de João Vítor (“O rap da
minha vida”)



Grafite Colégio Francisco Ferreira Bastos – Minha comunidade

Meus agradecimentos ...

A Deus, que me oportuniza diariamente o movimento incessante da vida e que, diante das dificuldades pessoais, os medos, as longas noites de angústias, trouxe a serenidade e a força para continuar e finalizar esta pesquisa.

Ao meu marido, que pacientemente, cheio de amor e ternura soube compreender e fortalecer minha trajetória concedendo a mim à paz interior.

Aos meus pais por terem propiciado ambientes, às vezes no limite das possibilidades para uma infância e adolescência felizes, cheias de dificuldades e boas lembranças, agradeço Celio e Vera pelo apoio sempre.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Elvira Lopes Nascimento, desde que a conheci me trouxe tanto encantamento pelos seus gestos inquietantes para uma educação real e possível. Agradeço por me segurar pela mão quando eu já achava que não podia mais seguir, suas palavras, seus ensinamentos, seus exemplos, sua alegria, seu enorme carinho e força possibilitou-me chegar até aqui, você sempre será meu grande exemplo em quem quero me espelhar. Elvira, eternamente em meu coração e nas minhas orações.

À Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli, por ter me oportunizado ser sua aluna e encontrar não apenas o conhecimento da disciplina, mas por encontrar uma pessoa especial, amiga, que me incentivou a não desistir.

À Prof.^a Dr.^a Cláudia Valéria Dona Hila, pela leitura atenta da minha pesquisa e pelas valiosas intervenções durante o exame de qualificação.

Ao SESC (Serviço Social do Comércio) por ter autorizado a realização desta pesquisa nas aulas de Letramento.

Ao Colégio Estadual Francisco Ferreira Bastos, que aceitou participar desta pesquisa.

Aos queridos alunos a quem referencio na pesquisa: Adriele, João Vitor e Abner, e aos demais que contribuíram para que a pesquisa ocorresse.

Ao Prof.^o Cristian Rafael Durante, pela realização do Abstract, mas, principalmente, pela amizade e companheirismo durante este período, que me motivaram a buscar novos movimentos de aprendizagem.

PINHEIRO, Elaine Cristina. **Hip-Hop: rompendo os extramuros da escola para multiletramentos**. 2015. 210. f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina 2015.

RESUMO

A partir dos fundamentos de uma abordagem crítica que pressupõe o letramento enquanto fenômeno plural (BEVILAQUIA, 2013; COLAÇO, 2012; KLEIMAN, 1995, 2001, 2006; ROJO, 2004, 2009, 2012), esta dissertação tem como objetivo investigar, elaborar e implementar um projeto didático com atenção especial aos diferentes componentes que perpassam a reflexão sobre o desenvolvimento de capacidades de alunos e professores de língua portuguesa. Motivada pelos apelos para que se abram as portas da escola para “a abordagem pluralista de culturas e a multissemiótica” (ROJO e MOURA, 2012), assumimos a tese da importância de uma “pedagogia dos multiletramentos” que considere a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais as pessoas das diferentes camadas sociais se comunicam. A partir de pressupostos do quadro teórico- metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principalmente na vertente mais didática (BRONCKART, 1999, 2005, 2012; DOLZ, SCHENEUWLY, 1998, 2004; 2009), destacando-se também, o Interacionismo Social (BAKHTIN, 2003, 2009), também buscamos apoio no quadro teórico do Letramento e Multiletramento (KLEIMAN, 1995, 2001, 2006; SOARES, 2001; ROJO, 2009, 2012, 2014; STREET, 1995, 2014), a abordagem metodológica da pesquisa se baseia nos procedimentos de uma pesquisa-ação, em que os dados interpretados qualitativamente são gerados por meio de questionários, oficinas articuladas a uma sequência didática, entrevistas individuais com ativistas do movimento cultural hip hop de Londrina, além de textos produzidos nas aulas, tais como letras de canção rap. O contexto empírico da pesquisa foi uma escola pública do norte do Paraná, envolvendo de forma mais específica uma turma multisseriada dos anos finais do ensino fundamental e médio. Os resultados evidenciaram que o trabalho didático com foco nos discursos emergentes nas práticas sociais inseridas no movimento cultural *hip-hop*, por muitos considerado “periférico” por envolverem apreciações ideológicas resistentes a essas práticas, uma vez que sejam apreciados ética e esteticamente como expressões culturais, podem constituir objetos de estudo pelos quais se desenvolvem capacidades de linguagem. Os dados emergentes da implementação do projeto didático que teve como alvo principal as letras das canções que emergem do movimento hip hop indiciam fatores envolvidos no uso e funcionamento do rap como um gênero do discurso poético cujo contexto de produção e particularidades linguístico-discursivas fazem desse movimento cultural um instrumento que não pode ser negligenciado no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Hip-hop. Gêneros textuais. Letramentos. Multiletramentos.

PINHEIRO, Elaine Cristina. **Hip-Hop**: breaking the walls of school to multi-literacy. 2015. 210 p. Dissertation (Master degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina 2015.

ABSTRACT

Based in critical approach that presuppose literacy whilst plural phenomenon (BEVILAQUIA, 2013; COLAÇO, 2012; KLEIMAN, 1995, 2001, 2006; ROJO, 2004, 2009, 2012), this dissertation aims to investigate, to prepare and to implement a didactic project with special attention to the different components that run through the reflection about students' and teachers' knowledge capacity in Portuguese Language. Motivated by the calls to open school doors to the "pluralist approach of cultures and multissemiótica" (ROJO e MOURA, 2012), we adopt the thesis of the importance of multi-literacy pedagogy" that consider the semiotic multiplicity of texts constitution by the ways that people from different social layers communicate. From the assumptions from the theoretic-methodological board from Sociodiscursive Interactionism (ISD), mainly in the more didactic slope (BRONCKART, 1999, 2005, 2012; DOLZ, SCHENEUWLY, 1998, 2004; 2009), also keeping with the Social Interactionism (BAKHTIN, 2003, 2009), we also search support in the theoretic board from Literacy and Multi-literacy (KLEIMAN, 1995, 2001, 2006; SOARES, 2001; ROJO, 2009, 2012, 2014; STREET, 1995, 2014). The methodological approach bases in the research-action procedures, that the qualitatively interpreted data are created by questionnaires, articulated workshops in a didactic sequence, individual interviews with activists from Londrina cultural hip hop movement, besides the texts produced in the classes, like rap song lyrics. The empirical context of research was a public school from the north of Paraná, involving by a more specific way a multi-serial class in the final years from basic and medium teaching. The results told that the didactical work with focus in emerging discourses in social practices inserted in cultural hip-hop movement, for many considered "peripheral" by involving resistant ideological appreciations to these practices, once appreciated ethic and esthetically like cultural expressions, constitute studying objects that can develop language capacities. The emerging data from the implementation of the didactic project that had like main target the lyrics of the songs that emerge from hip hop movement indicate involved factors in the use and running of rap like a poetic discursive genre which production context and linguistic-discursive particularities make this cultural movement an instrument that cannot be neglected in the Portuguese language teaching.

Key Words: Hip-hop. Textual genres. Literacy. Multi-literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Diretrizes do conceito de gênero	31
Quadro 2 -	Mundos representados e os elementos do contexto de produção	34
Quadro 3 -	Representação das condições de letramento	38
Quadro 4 -	Letramento autônomo e ideológico	41
Quadro 5 -	Movimentos pedagógicos para o ensino e aprendizagem inspirado pelo Grupo de Nova Londres.....	48
Quadro 6 -	Níveis de análise de um texto e capacidades de linguagem.....	92
Quadro 7 -	Características do paradigma qualitativo	96
Quadro 8 -	Resumo cronológico das atividades para a geração de dados.....	100
Quadro 9 -	Panorama geral dos procedimentos de análise de dados	102
Quadro 10 -	Temas da rodas de conversa preliminares na escola	115
Quadro 11 -	Representação da características das canções.....	124
Quadro 12 -	Oficinas e capacidades de linguagem exploradas na SD canção rap	126
Quadro 13 -	Perguntas referentes às capacidades.....	127
Quadro 14 -	Atividades da SD referentes à capacidade de ação	128
Quadro 15 -	Atividades da SD referentes à capacidade discursiva	132
Quadro 16 -	Atividades da SD referentes à capacidade lingüístico discursiva	134
Quadro 17 -	Movimento de internalização dos alunos	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	A transposição didática da canção rap como objeto de ensino	20
Figura 2 –	Atividade mediada pelo instrumento	30
Figura 3 –	Representação das esferas	33
Figura 4 -	Representação da prática e evento de letramento sob o modelo ideológico	42
Figura 5 -	Distinção entre multiletramentos e letramentos múltiplos	45
Figura 6 -	Representação das categorias dos multiletramentos	46
Figura 7 -	Mapa dos multiletramentos	46
Figura 8 -	Dois aspectos dos Multiletramentos	47
Figura 9 -	Sistema de Sound Systems Jamaica.....	54
Figura 10 -	Sistema de Sound Systems	54
Figura 11 -	Afrika Bambaataa and DJ Yutaka (2004)	57
Figura 12 -	Afrika Bambaataa	58
Figura 13 –	Cufa Cambé.....	64
Figura 14 –	Cufa Cambé.....	64
Figura 15-	MC Gabriel O Pensador com MC Emicida	66
Figura 16 -	DJ Afrika Bambaata (1960)	66
Figura 17 -	DJ Hum 2013	67
Figura 18-	Um b-boy realizando a breakdance	68
Figura 19 -	MTV Street Festival Tailândia	68
Figura 20 -	Grafite realizado no centro de Londrina pelo artista Carão em campanha sobre a violência com a mulher.....	69
Figura 21 -	Grafite realizado no centro de Londrina pelo artista Carão em campanha sobre a violência com a mulher.....	70
Figura 22 -	Grafite na Rua Olavo Bilac na cidade de Londrina realizado em 2007	71
Figura 23 -	Representação dos principais rappers brasileiros	73
Figura 24 -	Os chamados “guerreiros” do grupo indígena de Dourados	74
Figura 25 -	Revista Som das Ruas (Londrina)	
Figura 26 -	Revista Som das Ruas (Londrina)	76

Figura 26 -	Revista Som das Ruas (Londrina)	77
Figura 27 -	Folder do evento Londrinense	78
Figura 28 -	Oficina de Hip-hop	82
Figura 29 -	Oficina na escola	82
Figura 30 -	Representação das zonas de desenvolvimento.....	87
Figura 31 -	Representação da pesquisa-ação	97
Figura 32 -	Prática de Projeto de trabalho	108
Figura 33 -	Participantes da pesquisa no Colégio Francisco	113
Figura 34 -	Gabriel o Pensador na feira de Bento Gonçalves	120
Figura 35 -	Os alunos lendo a canção e na sequência assistindo ao videoclipe da canção Linhas Tortas	122
Figura 36 -	Esquema da sequência didática	125
Figura 37 -	Processo de construção da linha do tempo	130
Figura 38 -	Alunos do Colégio Francisco Ferreira Bastos – Pichações do Muro da escola	138
Figura 39 -	Oficina de grafite realizada no Colégio Francisco ao término do ano letivo.....	139

SUMÁRIO

PARTE I	INTRODUÇÃO	13
1	O início da pesquisa: trajetórias para o desenvolvimento do projeto	14
2	Justificativas para a pesquisa	17
3	O estado da arte das pesquisas sobre o tema	22
4	Questões norteadoras para os movimentos da pesquisa.....	23
5	Objetivos específicos	23
6	Organização da dissertação	24
PARTE II	REFERENCIAL TEÓRICO	26
Capítulo 1	Gêneros textuais: um objeto a se conhecer como proposta de letramento	27
1.1	O conceito de gênero	28
1.2	O contexto de produção	34
Capítulo 2	Letramento e multiletramento na educação básica	36
2.1	O conceito de Letramento	36
2.2	O conceito de multiletramentos	40
Capítulo 3	O movimento hip-hop para multiletramentos	51
3.1	As dimensões contextuais sócio-históricas do movimento hip-hop.....	51
3.1.1	O Hip-Hop chega ao Brasil	61
3.1.2	MC (Mestre de Cerimônias)	65
3.1.3	DJ (Disc-Jóquei)	66
3.1.4	B-Boy ou B-Girl	67
3.1.5	Grafite	68
3.2	O discurso poético da canção de rap: rompendo paradigmas.....	71
3.3	O hip-hop e o rap em Londrina.....	76
Capítulo 4	O movimento de internalização	84

4.1	Vygotsky e o desenvolvimento humano.....	84
4.2	Aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	87
4.3	A sequência didática	89
PARTE III	METODOLOGIA DA PESQUISA	94
1	Percurso Metodológico	95
1.1	Definição da natureza e tipo de pesquisa	95
1.2	A professora pesquisadora.....	97
1.3	A unidade escolar: lócus da pesquisa	98
1.3.1	Os alunos.....	99
1.4	Período e etapas de geração de dados.....	99
1.5	Procedimento de geração e análise de dados	100
PARTE IV	ANÁLISE DOS DADOS	106
1	Análise dos dados e resultados	107
1.1	O projeto Futuro Integral nas escolas.....	109
1.2	A análise dos questionários	112
1.3	As rodas de conversa.....	115
1.3.1	Definição dos temas e discussões nas rodas de conversa	115
1.3.2	O rap de Gabriel, o Pensador, como instrumento de ensino e aprendizagem de LP.....	119
1.4	A elaboração da sequência de atividades didáticas.....	124
1.5	O movimento de internalização do gênero.....	136
1.6	A produção dos alunos: aprendizagens e multiletramentos	140
PARTE V	CONCLUSÕES.....	151
1	Considerações finais.....	152
REFERÊNCIAS.....		158
Anexos		167
Anexo A - Questionário.....		168

Introdução

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si
mesmo, os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.*

(Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários
à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.23)

1 O início da pesquisa: trajetórias para o desenvolvimento do projeto

A definição do tema de pesquisa, inevitavelmente, vincula-se à minha trajetória profissional na educação básica, que se iniciou no ano de 2008, como professora da rede pública da cidade de Arapongas, atuando na disciplina de Língua Portuguesa.

Enquanto exerci as atividades docentes como professora da educação básica, sempre me preocupei em encontrar as ferramentas necessárias que pudessem auxiliar na melhoria da minha prática, que me permitissem mediar a interação dos meus alunos com as práticas de linguagem da vida. Sempre esteve presente o desejo de inovar e encontrar novas propostas, indo além daquilo que presenciei enquanto aluna e depois como professora de Língua Portuguesa: o trabalho diário monótono, desmotivado por atividades repetitivas e previsíveis, quase sempre mediadas por um livro didático.

No ano de 2013, iniciei minhas atividades em um projeto de cunho educativo e social nas escolas periféricas da cidade de Arapongas, projeto este que está presente em 27 municípios do Paraná. O *Futuro Integral*, projeto em que estão inseridos os alunos desta pesquisa, apresenta uma proposta de aulas de Letramento no contraturno escolar. São quatro horas de oficinas que partem sempre do contexto social, do interesse e das rodas de conversa para desenvolvermos em todas as aulas.

A necessidade de trazer para dentro da escola práticas discursivas presentes na vida dos alunos, mas para as quais a escola tem as portas fechadas, me fez pensar em usos da linguagem relacionados a movimentos culturais desvalorizados e que nunca são lembradas como ferramentas motivadoras para aprendizagens, propiciando novas possibilidades de letramento. Assim, o rap, o grafite, o break se fossem práticas de linguagem dos alunos fora da escola, eu poderia tentar uma forma de quebrar a “invisibilidade” em torno dessas atividades que certamente os meus alunos restariam realizando fora da escola e que demandam capacidades de leitura, escrita e oralidade.

Com base em Souza (2012) ao se referir à importância de “mapear o que os alunos leem e escrevem além dos muros escolares como o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses”, busquei realizar esse mapeamento para conhecer

usos da linguagem dos meus alunos fora dos muros escolares, e a partir daí planejar atividades de leitura e escrita que se tornariam significativas eles.

A *roda de conversa* com os alunos me permitiu chegar mais perto de um tema que os alunos conheciam fora da escola e sobre o qual certamente falavam em seus momentos livres da presença do professor. Foi assim que descobri que os alunos conheciam e praticavam o hip-hop fora dos muros da escola. Percebi que eu devia convencê-los de que há muito para se aprender com essas práticas tão diferentes dos gêneros artísticos canonizados pela escola, como por exemplo os poemas clássicos, os contos, as letras de canção de estilos musicais bem aceitos pela escola.

Embora reconheçamos que os autores de livros didáticos incluam cada vez mais letras de músicas, estas não contemplam o gênero rap. Como afirma Bentes (2004),

Muitos compositores, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Djavan, tiveram as letras de suas canções exploradas em conteúdo e forma [na escola]. Os consagrados compositores da MPB são quase sempre eleitos como bons exemplos de criação poética. No entanto, é rara a presença de letras de *rap* nos livros didáticos, apesar de o *rap* ser um tipo de canção urbana muito conhecido e popular entre jovens e adultos que moram em grandes cidades (BENTES, 2004, p. 172-3).

Em direção contrária, defendo que as propostas de ensino que visam aos letramentos múltiplos (ou aos multiletramentos), devem abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos com enfoque multicultural. Nesse sentido, pensei em envolver os alunos com o tema do movimento hip hop, e em seguida didatizaria o gênero rap tal como ele funciona na práxi social (BRONCKART, 2006). Assim eu estaria legitimando os postulados das Diretrizes Educacionais para o ensino de Língua Portuguesa para o trabalho didático nos eixos da leitura, escrita e oralidade. Nesse contexto, comecei a pensar mais sobre a importância dos instrumentos/ ferramentas.

O anseio para refletir sobre a teoria do interacionismo sociodiscursivo, surgiu no ano de 2012, durante a disciplina *Gêneros Textuais uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*, na área de Linguagem e Educação, ministrada pela Prof^a. Elvira Lopes Nascimento, e a participar como integrante dos Projetos de Pesquisa por ela coordenados na UEL. Nos encontros dos quais participei no Grupo GEMFOR e nas pesquisas inseridas no projeto *Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino* e, atualmente, no projeto *Atividades de linguagem*

e *trabalho educacional*, pude refletir sobre questões que envolvem atividades de linguagem relacionando-as ao desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008), o que engloba aspectos implicados na situação didática, na relação entre os saberes de referência e saberes escolares, e o papel do professor no processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991). Isso induz os pesquisadores articulados a esse projeto de pesquisa a investigar tanto o agir profissional nos contextos educacionais como também a complexidade dos processos de transposição didática de objetos sociais (NASCIMENTO, 2014).

Nesse contexto de formação e de pesquisa, tomei meu primeiro contato com a noção de gêneros bakhtiniana que o Interacionismo Sociodiscursivo articula à psicologia vigotskiana, segundo a qual ensinar a partir de objetos socialmente construídos implica compreender o gênero textual como um “instrumento psicológico” (VYGOTSKY, 1991), que também pode ser relacionado ao desenvolvimento do professor e de seu trabalho.

Nesse período, aprofundei minhas leituras sobre o Interacionismo Sociodiscursivo e as teorias que embasam o letramento e o multiletramento. Essas teorias contribuíram para que eu quisesse desenvolver uma proposta didática que voltasse para as atividades dos meus alunos vivenciadas no real da vida social, o que implica as práticas que não estão na escola. Aqui coloco as que envolvem o movimento cultural do *hip-hop*.

A partir daí pude compreender melhor que o trabalho que desenvolveria com meus alunos seria a apropriação de uma prática discursiva sobre a qual eles tinham um conhecimento prévio, mas que não adentrava a sala de aula por se tratar de manifestação cultural sincretizada com culturas marginalizadas pela indústria cultural.

Essa pesquisa, não tem a pretensão de, ao seu final, encontrar todas as formas de trabalho possibilitadas pela complexa arquitetura¹ (Bakhtin, 1993) de um movimento cultural tão denso, de onde emergem diferentes textos/enunciados

¹ Melo e Rojo (2014), buscam o diálogo entre as concepções de *gênero discursivo* e de *arquitetônica* do Círculo de Bakhtin articuladas às práticas multiletradas para discutir os enunciados atualmente em circulação digital. As autoras defendem que, por se tratar de conceitos abrangentes e abertos, essas concepções permitem diversos caminhos para produção ou análise-interpretação de textos/enunciados multissemióticos e multiculturais característicos dos multiletramentos. Já se anuncia, portanto, a pertinência e a viabilidade da articulação entre a arquitetura bakhtiniana e os gêneros de textos/enunciados contemporâneos.

multissemióticos e multiculturais², ou de mostrar a chave dos problemas que envolvem a transposição didática de objetos de discurso não escolarizados, mas busca contribuir para abrir caminhos que possam quebrar resistências às práticas de linguagem marginalizadas pela escola.

2 Justificativas para a pesquisa

O presente estudo insere-se na área de Linguística Aplicada (LA), uma vez que considera a pluralidade do objeto de estudo (ensino de línguas, uso de tecnologias etc.), a multiplicidade de significados e a valorização dos contextos. Conforme Moita-Lopes (1996), a LA apresenta uma natureza interdisciplinar e um modo de construir conhecimento transdisciplinar (ou “indisciplinar”). Interdisciplinar porque busca articular disciplinas que por si só são independentes, como Sociologia, História, Linguística, Psicologia etc., com o objetivo de dar conta da complexidade do que estuda. Transdisciplinar (ou “indisciplinar”) porque supera as fronteiras disciplinares, por meio de uma visão de conjunto, permitindo a construção de um fio condutor que favorece a articulação das diferentes disciplinas.

Na perspectiva da LA, estudar a linguagem caracteriza-se pela preocupação com o social, com o humano, o que resulta em estudar a linguagem não como um objeto autônomo, mas histórico e ideológico, conectado a um conjunto de relações com permanente flutuação. Segundo a concepção de linguagem assumida pela LA, a linguagem é inseparável das práticas sociais e discursivas, práticas essas que envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social. Nessa abordagem, ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e as culturas das quais ela é parte constituinte e constitutiva (ROJO, 2014). Assim, há um entrelaçamento entre culturas, práticas discursivas, língua e linguagem, conhecimento e visão de mundo e a valorização dos múltiplos contextos de uso da linguagem.

Assim, a primeira justificativa para o nosso objeto de estudo é externa, por pensarmos nas possibilidades de didatização de discursos emergentes das práticas sociais inseridas no movimento cultural *hip-hop*, por muitos considerado “periférico”

² No decorrer desta dissertação estaremos nos referindo a diferentes textos/enunciados multissemióticos e multiculturais emergentes do hip-hop enquanto movimento cultural.

e de menor valor como manifestação cultural, o que envolve avaliações e apreciações ideológicas negativas e resistentes a elas.

Outra justificativa está relacionada à nossa crença de que as produções do hip-hop como o *rap* podem ser tomadas como instrumentos mediadores no ensino de Língua Portuguesa pelo caráter poético desse tipo de produção, pela complexidade da sua produção narrativa, pela sintaxe que sofre influências da oralidade, aspectos que abrem possibilidades do trabalho didático com a multimodalidade textual por articularem diferentes modos semióticos, tais como a imagem, o som, a escrita e os gestos.

Também justifica a nossa opção por esse objeto de ensino, os postulados dos documentos oficiais prescritivos como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que preveem, através do ensino com a música, uma educação para a criação, visto ter como objetivo o estímulo à criatividade da criança ou adolescente. A tese defendida por Bruning (2012, p.136) defende que a música, como arte “é um dos recursos programáticos que se tornam lúdicos, interessantes e, ao mesmo tempo, desafiadores”.

Assumimos a importância da reflexão por nós, professores, sobre o letramento com enfoque crítico. Isso significa que vemos a adaptação do aluno às exigências sociais promovida pela escola, mas sem esquecer que cabe à nós, professores, atuarmos como agentes de letramento dos alunos para que neles surja fortemente o sentimento de pertencimento a um meio social e cultural que lhes dá identidade e cidadania, tal como defende o movimento hip-hop.

Essa reflexão abrange o que Street (2014) denomina como letramento ideológico, o que remete a Habermas (1987) quando defende a necessidade de transformação do que considera escola apolítica, associal e ahistórica. Para o filósofo, a emancipação do indivíduo ocorre por meio da convivência entre sujeitos (interação), que são capazes de comunicar-se e agir dentro de sua realidade pela apropriação da linguagem. Nesse sentido, os professores precisam considerar o seu aluno na convivência como o outro por meio da sua cultura e assim propiciar projetos didáticos que não negligenciem o contexto em que emergem esses alunos. As palavras de Habermas (1987) fazem emergir os seguintes questionamentos: Se o agir e interagir dentro da realidade pressupõe “o contato real com a linguagem”, como a escola pode mediar o contato entre os alunos e as práticas letradas que ocorrem (e envolvem os sujeitos reais) nos extramuros da escola, especialmente em

ambientes urbanos? Isso justificaria que os gêneros articulados ao movimento hip hop, tais como a canção rap e o grafite sejam inseridos na escola, uma vez que eles constituem uma dessas práticas? Como enfrentar a resistência diante dos artefatos culturais menos valorizados pela cultura escolar?

A reflexão para a busca de respostas a essas questões nos remete a Bakhtin/Voloshinov (2009) com os quais aprendemos que a linguagem é um mecanismo político e ideológico manipulado pelas classes sociais dominantes. Acreditamos que isso precisa ser compreendido por uma escola que introduza na sala de aula as práticas discursivas reais, que vão além daquelas práticas discursivas escolarizadas (cópia, redação, ditado etc). Assim, gêneros multimodais, isto é, constituídos por diferentes linguagens como o rap (e todos os gêneros musicais), as HQs, os *cartoons*, os anúncios, as tiras, as peças teatrais e outros não podem ser transpostos para a sala de aula como meros textos, simplesmente para preencherem espaços nos materiais didáticos, mas podem ser vistos como práticas discursivas que devem ser fonte de reflexão interdisciplinar.

Ainda como justificativa para esta pesquisa, apresentamos o fato de que os gêneros articulados ao movimento hip hop como o rap, além de serem considerados como objeto de resistência ideológica, são negligenciados pelos professores, sobretudo de línguas, porque eles envolvem saberes específicos que apresentam dificuldades para a sua didatização. Para a transposição didática de saberes de referência sobre um objeto, é preciso que o professor dele se aproprie para executar gestos profissionais específicos do *métier*, tais como a institucionalização, a elementarização, a formulação de tarefas, a regulação das aprendizagens etc. (NASCIMENTO, 2012). Em outras palavras: o professor precisa adquirir um conhecimento específico, para trabalhar os diferentes aspectos que integram a totalidade do objeto de ensino. A figura 1 busca sintetizar a relação desses aspectos:

Figura 1 – A transposição didática da canção rap como objeto de ensino



Fonte: A autora.

Essa representação sintetiza a interação entre a mediação do professor e as características arquitetônicas do objeto de ensino visto em sua totalidade e permite a visualização do conjunto de saberes sobre o rap enquanto objeto de ensino.

Com o objetivo de enfrentarmos essas dificuldades na nossa tentativa de implementação de um projeto pedagógico com esse objeto de ensino, buscamos iniciar pela investigação da produção cultural do *hip hop*, suas conexões, os diálogos que empreende com outras formas culturais, as relações com as instituições, chegando à questão da oralidade nessa forma de linguagem que Rojo (2009) caracteriza como “poesia do cotidiano” .

Para uma síntese das justificativas para esta pesquisa, faço uso da organização dialética de Hila (2011), delimitadas como externas e internas, pensando nos eixos temáticos centrais propostos nesta pesquisa: (1) letramento e multiletramento; (2) a sequência didática; (3) movimento cultural *hip hop*.

Assim, em relação às *justificativas externas* estão:

- (a) na escola as práticas de linguagem das esferas culturais periféricas são negligenciadas;
- (b) na escola o foco recai sobre as práticas de letramentos institucionalizados, valorizados e dominantes.

- (c) os professores negligenciam o modelo ideológico de letramento (ROJO, 1998) fechando as portas da escola para as práticas discursivas plurais contextualizadas em esferas sociais menos valorizadas pela cultura dominante.
- (d) os professores negligenciam os gêneros de referência da cultura periférica para a organização das atividades inseridas nos projetos didáticos.
- (e) quanto ao objeto de ensino há pouco interesse sobre a variedade de práticas que poderiam constituir eventos de letramento escolar a partir de gêneros considerados de resistência ideológica.

Analisando publicações, dissertações e teses defendidas no Brasil verifiquei que há poucos trabalhos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa com referência ao movimento *hip hop* (ANDRADE,1999; HERSCHMANN,2000; MACA, 2005;DUTRA,2006; FOCHI,2007; GIMENO,2009; SILVA 2010; SOUZA, 2011; FONSECA, 2011;CONTIER, 2014;). Em sua maioria, são textos que abordam a questão social, porém poucas pesquisas se direcionam para o ensino.

Em relação às *justificativas internas* da pesquisa tem-se:

- a) A ausência de projetos que orientem um trabalho com gêneros não escolarizados.
- b) A implementação do projeto Futuro Integral em escolas públicas.
- c) A justificativa apresentada como “ausência de materiais”, parte de minha vivência no Sesc, e na convivência nas escolas, ressalto aqui o trabalho de Souza (2011) que tem se refletido na produção de alguns materiais, porém ainda poucos. Um dos mais recentes é o de Gomes (2013) que propõe um trabalho com grafite no Ensino Médio, no qual reflete que muitos gêneros ficam à margem da escola, enquanto que outros por questões históricas e da tradição são inseridos facilmente, mesmo sem relevância nenhuma para os alunos.
- d) A implementação do projeto nas escolas Sesc, buscando atender os alunos que sejam inseridos comprovadamente como alunos de baixo poder aquisitivo,onde há mais carência de projetos que fomentem uma educação integral. Desta forma as escolas que recebem este projeto estão buscando refletir a metodologia empregada, como se dá o trabalho com oficinas e que resultados estão sendo conquistados.

- e) A disseminação para alunos e professores da metodologia por projetos organizados em oficinas ou sequências didáticas.

3 O estado da arte das pesquisas sobre o tema

O estudo de Souza (2011) traz contribuições significativas para se pensar nos problemas no âmbito de letramento denominados em suas pesquisas como *letramentos de reexistência*. Sua contribuição para este trabalho também se dá na temática abordada sobre o *hip hop*. A autora defende a tese com a qual concordo e estabeleço como base e delimitação para esta pesquisa: as práticas de letramento periféricas estão voltadas para a concretude da vida dos ativistas, relacionando-se às questões culturais e políticas e visando, de alguma maneira, ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação e de subversão, no qual, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos, possam forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade em que vivem.

Andrade (1999), em sua dissertação, observou a importância de pesquisas que visem à abordagem do hip hop, apresentando uma pesquisa mostra a chegada do movimento no Brasil, suas necessidades e sua articulação.

O trabalho de Rojo (2012), decorrente de sua pesquisa sobre os estudos do letramento, revelou um novo olhar sobre as pesquisas nesta área, apresentando os chamados multiletramentos, resultado de trabalhos elaborados durante três cursos que ministrou em 2010, as propostas de trabalho deste curso deveriam levar em consideração os letramentos múltiplos ou os multiletramentos. De forma geral, o estudo desses multiletramentos nesta pesquisa não provém do estudo com novas tecnologias, mas sim caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do aluno, no nosso caso o movimento hip hop, sendo por ele conhecidos e de interesse, envolvendo uma agência de textos e/ou discursos que ampliem o repertório cultural dos envolvidos.

Outra contribuição importante, voltada para o estudo do rap foi a tese de doutoramento de Fonseca (2011) que estudou os modos de representação do rap no ensino médio procurando justificar a didatização e a inserção curricular do rap nacional na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio, sobretudo no tocante ao ensino de Língua e Literatura. A autora defende que o rap nacional tem ocupado um lugar de destaque na produção cultural urbana do

Brasil: enquanto gênero poético-musical, ele é visto como a voz de uma maioria (jovens das classes C, D e E) que é frequentemente tratada, discursivamente, como minoria; é tema de trabalhos acadêmicos em diversas áreas; é usado em ações educativas de organizações sociais não governamentais; e é tido pelo governo federal como uma manifestação legítima do jovem brasileiro, na consideração de políticas públicas para a juventude. O uso de rap em salas de aula do sistema oficial de educação, porém, tem sido extremamente limitado. Para a autora, os argumentos correntes para a não inclusão do rap no currículo são que seu discurso incentivaria a violência e sua linguagem seria pobre.

Pensando nisso, no caso específico dessa pesquisa, nossa opção inicialmente foi estabelecer o olhar sobre a ferramenta sequência didática (SD), por ser bastante utilizada no trabalho com os gêneros textuais.

4 Questões norteadoras para os movimentos da pesquisa

A hipótese geradora dessa pesquisa é a de que o movimento cultural do *hip hop* é uma manifestação de multiletramento, que pode possibilitar a internalização de saberes necessários para a formação integral do sujeito que nele está envolvido. A busca pela confirmação ou não dessa hipótese implica três questões que norteiam a investigação, sendo elas:

- Em que medida a escola pode mediar o contato entre os alunos e as práticas letradas que ocorrem nos extramuros da escola?
- Há indícios do processo de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos ao final das oficinas?
- As práticas de linguagem das esferas culturais (periféricas) podem se sobrepôr ao contato com os letramentos institucionalizados?

A partir dessas questões, apresento os objetivos da pesquisa.

5 Objetivos específicos

Partindo do objetivo geral da pesquisa que é o de propor um projeto didático que aborde a pedagogia dos multiletramentos, pautada na abordagem crítica que pressupõe o letramento enquanto fenômeno plural, elencamos os objetivos

específicos da investigação, tendo em vista as perguntas norteadoras anteriormente explicitadas.

- a) Identificar elementos históricos, sociais e ideológicos da chamada “cultura hip-hop”.
- b) Caracterizar os movimentos culturais de Londrina ligados ao hip-hop nas ações de grafiteiros, rappers e compositores de canções;
- c) Verificar em que medida o movimento contribui para o desenvolvimento dos jovens em relação às práticas da linguagem;
- d) Elaborar um quadro de características contextuais e linguístico-discursivas da canção Rap do compositor Gabriel, O Pensador, que apontem dimensões ensináveis para fazer desse artefato cultural um instrumento de ensino e aprendizagem de LP.
- e) Verificar o movimento de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos no processo de transposição didática.

Tendo apresentado o quadro geral da pesquisa e seus objetivos, passamos a apresentar a maneira como está organizada essa dissertação.

6 Organização da dissertação

Essa dissertação está organizada em cinco partes, incluindo a Introdução que se enquadra na primeira.

A segunda parte faz referência aos embasamentos teóricos usados para delimitação e organização das análises sendo dividida em quatro capítulos exposto da seguinte maneira:

O primeiro capítulo refere-se à teoria dos *Gêneros textuais*, o conceito e contexto de uso numa abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. No segundo capítulo discutimos o conceito de *Letramento e multiletramentos na Educação Básica*, apresentamos as bases teóricas acerca dos estudos do Letramento e Multiletramento, fazendo um estudo sobre os fatores históricos da teoria, buscando delinear a questão do letramento ideológico como base fundante para a implementação do projeto de hip-hop. No terceiro capítulo *O movimento hip hop como instrumento para multiletramentos*, expomos as bases teóricas que sustentam o movimento cultural do hip hop, suas manifestações artísticas e a definição de

instrumento neste contexto. O quarto capítulo busca apresentar o *Movimento de internalização* trazendo os conceitos vygotskianos e a sequência didática.

A terceira parte faz referência à *Metodologia da Pesquisa*, nela apresentamos a natureza e caracterizamos a metodologia desta pesquisa, delimitando o percurso para se chegar nas *Análises* que seguem na próxima parte da dissertação, no qual retrata a implementação das oficinas e seus resultados, bem como toda a análise desenvolvida.

Por fim, nas conclusões, fazemos nossas considerações finais e apresentamos as lacunas encontradas, bem como as contribuições teórico-metodológicas da investigação para novas pesquisas.

PARTE II

Referencial teórico

CAPÍTULO 1

Gêneros textuais: um objeto a se conhecer como proposta de letramento

Neste capítulo apresentamos as bases fundantes que servem de apoio para o estudo dos gêneros textuais e que foi trabalhada na escolha do gênero do discurso poético canção de rap, nas oficinas para os alunos inseridos na pesquisa.

O *rap* é poesia cantada e exige a existência precisa da junção de dois elementos o DJ e o MC, ou seja, quem escreve com quem faz o som. Os temas são as desigualdades sociais, racismo, violência entre outros. O rap está dentro do movimento hip-hop que será discutido no capítulo três desta pesquisa.

No Brasil, a partir de 1995, de acordo com Rojo (2005) tem sido dada grande atenção aos estudos das teorias dos gêneros (textuais/discursivos). Isso se daria devido ao fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fazem indicação direta dos gêneros como objetos de ensino ou dão destaque sobre a importância de se considerar as características do gênero, tanto na leitura como em produção de textos. Segundo os PCN (Brasil, 1998),

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de **gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN 3º e 4º ciclos, p. 23) (**grifo nosso**).

Os “gêneros textuais” não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Eles são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003) e são elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. Caracterizam-se enquanto atividades sócio-discursivas. Para Bronckart (1999; 2006), a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas, isto é, os gêneros operam como formas de legitimação discursiva.

Além da produção adequada do gênero trata-se também do uso adequado. É um caso de adequação tipológica e não só de etiqueta social, que diz respeito à relação que deveria haver, na produção dos gêneros textuais: a natureza da informação ou do conteúdo veiculado, nível de linguagem, tipo de situação em que o gênero está situado, relação entre os participantes, natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Silva (2006) revela que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Como afirma Marcuschi (2003, p.32), “gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”.

Com a proposta dos PCN (BRASIL, 1998), deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico da língua e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. É função do ensino de língua materna capacitar o aluno para comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.

Silva (2006) diz que é preciso observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses dos alunos a quem se destina esse ensino, em suma, não mais adequar o aluno às características da escola, mas sim a escola às necessidades da comunidade.

1.1 O conceito de gênero

A terminologia “gênero” não é atual, aparecendo vinculada aos “gêneros literários” essa terminologia de acordo com Hila (2011, p.79) ganha notoriedade com Aristóteles, no século IV a.C, “que traz uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso, cuja contribuição, especialmente para os estudos da argumentação, é bastante conhecida. Atualmente ao retomar o termo gêneros textuais, o texto mais conhecido é o de Bakhtin (2003) no livro *Estética da Criação Verbal*, no capítulo intitulado “Gêneros do Discurso”.

Schneuwly (2004) considera o *gênero* como um instrumento para a apropriação da linguagem, partindo da reflexão dos materialistas históricos, como Marx e Engels, para quem a apropriação é o “desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção” (MARX e ENGELS, 1969 *apud* SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Para o autor, a “ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Ele vê a atividade como tripolar, sendo que o instrumento mediador está localizado entre o indivíduo que age

e a situação ou o objeto sobre o qual esse agir acontece. Os instrumentos é que determinam a maneira como o indivíduo se comporta e como ele percebe a situação na qual age.

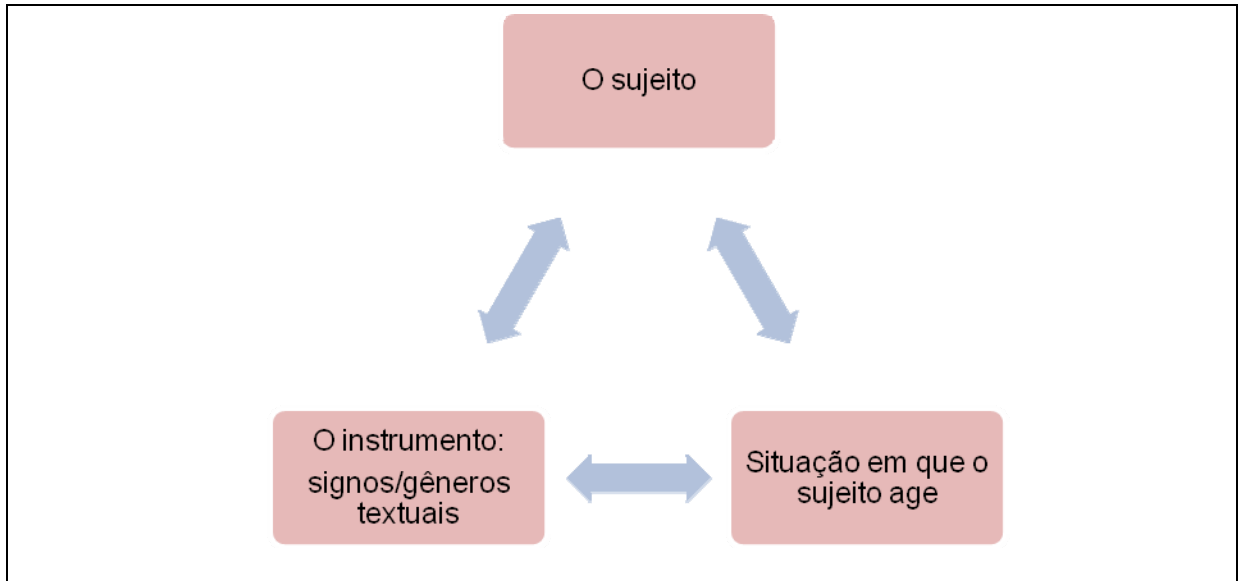
Silva (2006) revela que dessa forma, o instrumento, além da mediação que possibilita, também modifica a relação entre o indivíduo e o objeto ou entre o indivíduo e sua situação de atuação. Um instrumento media uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a.

O autor também contempla o instrumento mediador como tendo duas faces: o artefato material (ou simbólico), que existe fora do sujeito, e seus esquemas de utilização, “que articulam suas possibilidades às situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver)” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Para ele, o sujeito precisa se apropriar desse instrumento, a fim de que ele se torne mediador, transformador da atividade, conforme se constroem os esquemas de sua utilização.

É através desses esquemas de utilização, diz Schneuwly, que o instrumento possibilita que o sujeito veja o mundo de uma determinada maneira e aja de determinadas maneiras possíveis, graças aos fins que se podem atingir por meio dele. É o instrumento que guia e tem o controle da ação enquanto a mesma se desenvolve. “A apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Define-se assim a tripolaridade da atividade: o sujeito, o instrumento (artefato material ou simbólico e seus esquemas de utilização) e a situação em que o sujeito age. Nascimento (2009) ilustra essa relação com a seguinte representação:

Figura 2 – Atividade mediada pelo instrumento



Fonte: Nascimento, 2009, inspirada em Schneuwly, 1994.

O gênero ocupa, dentro do aprendizado, a posição de *instrumento mediador*, visto que numa situação de comunicação existe um sujeito, que necessita de comunicar-se por meio da fala ou da escrita numa situação determinada, com a ajuda de um instrumento. Para se comunicar, o sujeito escolhe um gênero, em função de uma situação que se define por um determinado número de parâmetros (finalidade, destinatários, conteúdo), isto é, ele elabora uma *base de orientação* para sua ação discursiva. O gênero é escolhido num conjunto de possíveis, dentro de uma determinada esfera de comunicação, num lugar social onde está definido um conjunto de gêneros a serem usados. Tal gênero tem uma composição (tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os participantes da troca verbal), isto é, tem uma estrutura que se define por sua função.

Quanto aos *esquemas de utilização* do instrumento (o gênero), o primeiro esquema de que fala Schneuwly (2004, p. 27) é “aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva”, ou seja, o gênero deve ser passível de adaptação a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um dado fim em uma situação determinada. Por outro lado, uma situação também só pode ser concebida como uma situação de linguagem suportando uma ação de linguagem se houver um gênero disponível para que ela possa ser expressa. Isto é, para que se utilize um gênero é necessário que se tenha algum conhecimento sobre o mesmo.

No caso do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, o agir coloca os alunos em situações de comunicação que sejam menos artificiais, que tenham um sentido para que eles aprendam a agir pela linguagem como se estivessem em verdadeiras situações de interação social (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004,p.23).

Para Schneuwly (2004), os textos são o produto da ação de linguagem e os gêneros textuais um instrumento para a realização dessa ação de linguagem em um processo contínuo, o que significa tomar os gêneros como objeto de ensino e os textos como unidades empíricas de análise. No ensino planejado a partir de um gênero, o professor deve selecionar os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, aqueles dificilmente acessíveis pela maioria dos alunos e os gêneros públicos e não privados e depois adaptá-los às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Hila (2011) resume em relação ao conceito de gênero que apesar de os pesquisadores, em sua maioria, posicionarem-se contra uma conceituação rígida dos gêneros textuais, pela sua natureza sócio-histórica, estabelecem diretrizes para que possamos entendê-los, como se vê resumidamente no quadro abaixo:

Quadro 1 - Diretrizes conceituais do conceito de gênero.

CORRENTE EPISTEMOLÓGICA	COMO O GÊNERO É VISTO	CONCEITOS-CHAVE E/OU CARACTERÍSTICAS
<i>Interacionismo Social</i> (BAKTHIN, 2003)	-Tipos relativamente estáveis de enunciados	-Tema, estrutura composicional e estilo
<i>Nova Retórica</i> (SWALES, 2004; BAZERMAN, 2006)	-Constelações; - Coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir.	- Comunidade discursiva, propósito comunicativo prototipicidade, convenções e terminologias esperadas pela comunidade; - Conjunto de gêneros e sistema de gêneros.
<i>Análise Crítica do Discurso</i> (FAIRCLOUGH, 2003)	- Objetos que refratam e refletem as coerções ideológicas e as relações de poder de onde emanam.	- Rede de práticas sociais.
<i>Interacionismo Sociodiscursivo</i> (BRONCKART, 2003, 2006, 2008; SHCNEUWLY, 2004)	-Pré-construtos; - Formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento; -Mega-instrumentos.	- Atividade, ação, agir linguageiro.

Fonte: Hila, 2011, p.128.

Barros (2011), para discorrer sobre os estudos dos gêneros textuais aponta que o indivíduo só é letrado em determinada prática de linguagem se é capaz de empreender uma ação de linguagem eficaz (esta configurada sempre em um modelo de gênero), tanto em nível linguístico, textual, discursivo, enunciativo como situacional. A autora exemplifica com um professor de Português com anos de experiência, proficiente na escrita de inúmeros gêneros de texto, pode, às vezes, não ser letrado no gênero “chat”, ou em tantos outros gêneros digitais surgidos com o evento da internet.

Nessa perspectiva, o ensino da língua ultrapassa uma concepção puramente linguística/textual – embora o texto continue sendo a unidade de ensino – pois o interesse não é simplesmente que o aluno aprenda a forma de se escrever, mas também que ele entenda toda a complexidade linguístico-discursiva e enunciativo-contextual envolvida em uma determinada ação de linguagem, esta fruto de adaptação de um modelo de gênero já existente.

Bronckart (2006) defende que os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais. E, de acordo com a necessidade, o interesse, as questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis. A essas espécies de textos produzidos o autor denomina gêneros de texto.

Tendo como referência o enunciado produzido em uma ação concreta e a língua como instrumento sócio-histórico, Bakhtin e Voloshinov (2009) afirmam que estes enunciados refletem ideologicamente os campos ou as esferas nas quais estão instaurados. Estas esferas estão divididas em dois grandes estratos ideológicos, representados abaixo que se instituem com os temas, as finalidades e as intenções.

Figura 3 – Representação das esferas



Fonte: A autora.

Bakhtin (1993) insistirá que, além de se refletir os valores ideológicos das esferas onde são produzidos, os enunciados refletem:

[...] as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua estruturação composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de atuação.” (BAKHTIN, 1993, p.263)

O conteúdo temático pode ser entendido de acordo com Hila (2011) como os conteúdos ideologicamente dizíveis de um gênero discursivo. Por exemplo, quando pensamos no gênero “discurso jornalístico”, quais são, normalmente, os conteúdos recorrentes? Os temas, então, presentes em um determinado gênero do discurso, além de refletirem as esferas onde estão inseridos, apresentam valores ideológicos desses lugares, isto é, idéias, regras e valores compartilhadas pela comunidade pertencente àquela determinada esfera.

A *estrutura composicional* diz respeito à forma de composição compartilhadas pelos textos pertencentes a um determinado gênero, tanto em relação a estruturas textuais, como discursivas e semióticas.

Quanto à terceira dimensão constitutiva do gênero - o *estilo*, diz respeito às unidades lingüístico-discursivas que são mais comuns ou mais prototípicas do gênero em estudo (como as estruturas frasais, o vocabulário, preferências

gramaticais, tais como a utilização de um determinado tempo verbal, uma determinada classe gramatical, além das vozes e das modalizações).

1.2 O contexto de produção

O conceito acerca do *contexto de produção*, para as aulas de leitura/escrita, no quadro do interacionismo sociodiscursivo, partem da premissa que a produção de sentidos é decorrente de um lado das particularidades constitutivas daquilo que cerca o texto ou o seu contexto e, de outro, das características do próprio texto (BAKHTIN, 1993, 2003; BRONCKART, 1999)

Nesta premissa o contexto de produção de um texto (oral ou escrito) é entendido como “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto organizado” (BRONCKART, 1999, p.93).

Quadro 2 - Mundos representados e os elementos do contexto de produção

MUNDOS REPRESENTADOS	ELEMENTOS DO CP
Mundo objetivo, físico ou material	(a) o lugar de produção: o local em que o texto é produzido;
	(b) o momento de produção: tempo em que o texto é produzido (oral ou escrito);
	(c) o emissor (ou locutor/produtor): a pessoa que fisicamente produz o texto;
	(d) o receptor: a(s) pessoa(s) que recebe(m) o texto.
Mundo sociossubjetivo (inclui o social e o subjetivo)	(a) o lugar social: instituição ou esfera na qual o texto é produzido (Ciência, Educação, Religião, etc.);
	(b) a posição social do emissor (agora enunciador): papel social assumido pelo produtor do texto (de pai, de amigo, de professor, etc.);
	(c) a posição social do receptor (agora destinatário): papel social desempenhado pela pessoa que recebe o texto (de criança, de colega, de patrão, etc.);
	(d) o objetivo: efeito que o locutor pretende produzir no destinatário

Fonte: Bronckart, 1999, p.93.

Nascimento e Saito (2005, p.14) elencam os seguintes elementos para referir-se ao contexto de produção:

- a esfera da comunicação: formação social na qual o texto se insere;
- a identidade social dos interlocutores: o lugar social onde falam os parceiros da interação, isto é, o texto além de emissor e receptor também apresenta posições sociais;
- a finalidade: o objetivo;
- a concepção do referente: o conteúdo do tema;
- suporte material: as circunstâncias físicas em que ocorre o ato da interação;
- a relação interdiscursiva: o modo como acontece as vozes do texto.

Em se tratando desta pesquisa para sua apropriação os alunos precisariam nas atividades buscar reflexões que envolveria a) quem escreve normalmente as canções de rap; b) a quem público se destina; c) quais os lugares sociais, e aqui importante a presença do movimento hip-hop, que engloba diferentes contextos sociais; d) onde é possível encontrar; e) qual o objetivo de se escrever esse tipo de texto; f) em quais condições a canção de rap circula na sociedade, desta forma os alunos podem reconhecer as particularidades do contexto de produção do gênero de forma a apropriar-se do conteúdo, oportunizando para ele que entenda o significado dentro do contexto.

Apresentamos neste capítulo, os elementos que definem e compõem o estudo dos gêneros e o seu contexto de produção, numa perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, vertente teórica que abordaremos um pouco mais nos capítulos posteriores. No próximo capítulo discutiremos sobre as práticas de letramento e multiletramentos na educação básica que configuram o uso dos gêneros como uma prática para o letramento.

Capítulo 2

Letramento e multiletramento na Educação Básica

Neste capítulo, expomos as perspectivas teóricas no âmbito do letramento e multiletramentos que permitirão analisar as singularidades das práticas desse fenômeno na cultura do *hip-hop* no ambiente escolar. Inicialmente discorreremos sobre as teorias advindas destes conceitos com diversos aportes (ROJO 2012, 2014; KLEIMAN 1995, 2001, 2006, NASCIMENTO 2009, SOARES 2001, 2004, SOUZA 2011, 2012; STREET, 2014) apoiados em trabalhos fundamentados nos estudos socioculturais das práticas de uso da linguagem. Apresentamos também estudos advindos do movimento cultural *hip-hop*, que revelam destaques de um gênero não escolarizado, porém de manifestação artística, onde ocorre grande manifestação de letramentos.

2.1 O conceito de letramento

Soares (2004) faz um breve relato da história do letramento afim de distinguir a alfabetização de letramento. Em relação à etimologia do termo, explicita o uso comum do termo, quando afirma que a palavra letramento é uma tradução do termo inglês *literacy*, que, por sua vez, tem origem do latim *littera*, que se refere à letra. A palavra *literacy* poderia ser decomposta da seguinte forma: *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de). Soares interpreta esta definição da seguinte forma: “[...]literacy é a ‘condição de ser letrado’ – dando à palavra ‘letrado’ sentido diferente daquele que vem tendo em português”(2004, p.35, grifo da autora).

Para Mortatti (2004), o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas. Para essa autora,

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004. p.98)

Assim, para a autora, a escrita possui uma importância de proporção muito grande, uma vez que tudo se organiza em torno dela. Desta forma o letramento

estaria relacionado aos usos da escrita nessa sociedade e ao letramento visual, como podemos observar nos desenhos artísticos do grafite.

Kleiman (1995; 2006) define letramento como o conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos e com finalidades específicas. Podemos considerar as práticas sociais como fontes de organização, Hila (2011) complementa que:

[...] essa organização difere-se de época para época, de cultura para cultura e de lugar para lugar. Por meio dessas práticas definem-se as atividades humanas, bem como os papéis e lugares sociais para aqueles que nela estão envolvidos. Dessa forma, as práticas sociais mobilizam diversas atividades de linguagem, as quais envolvem diferentes maneiras de expressão, por meio dos gêneros textuais, que implicam em diferentes capacidades de compreensão e de produção. (HILA, 2011, p.86)

Soares (2001) salienta que muitas pessoas mesmo indo ou não para escola conseguem se alfabetizar, ou seja aprendem a ler e escrever, mas não significa que estas adquirem competência para incorporar a prática social da leitura e escrita. A autora se refere aos indivíduos que não se envolvem com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio. Dessa necessidade surge um novo fenômeno que a autora explica:

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que eu um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra **letramento**.(SOARES, 2001. p.46)**grifonosso**.

Na concepção de Soares (2001) para a promoção do letramento é necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em mundo letrado.

As controvérsias acerca do conceito de letramento e as dificuldades empíricas de sua mensuração transformam-se, em ferramentas de suma importância para o debate em torno das condições de letramento no Brasil. Esse fenômeno chamado letramento, no contexto brasileiro significa um avanço em termos educacionais, o fato

de a comunidade escolar compreender que o problema em âmbito nacional não é apenas ler e escrever, mas o mais importante ensinar as crianças, jovens e adultos a fazer uso nas práticas das esferas sociais, das suas leituras e seus escritos em que vive na prática.

É complexa a compreensão e abrangência do significado de letramento em um único conceito. O termo pode ser definido como “resultado da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2004). Dessa forma letramento está relacionado aos usos, às práticas de leitura e de escrita³, tornando-se letrado o indivíduo (ou grupo social) que desenvolve as habilidades não somente de ler e escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade.

Pelo fato do termo letramento estar condicionado aos grupos sociais do qual o indivíduo faz parte, ou seja, nas condições sociais, culturais e econômicas é necessário que haja o que Soares (2001) chama de *condições para o letramento*. Essas condições seriam duas: 1. refere-se à escolarização de toda a população; 2. deve haver disponibilidade de material para leitura, essas condições podem ser melhor visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Representação das condições de letramento

CONDIÇÃO PARA LETRAMENTO	EXEMPLO
1. Escolarização real e efetiva da população	Necessidade de ampliação do sistema educacional, aulas realmente significativas para os alunos, não apenas decodificar as letras mais que de fato possa se posicionar criticamente frente aos desafios do seu cotidiano.
2. Disponibilidade de materiais de leitura	O maior desafio encontrado para proporcionar aos jovens ambientes de letramento é a disposição de diversos materiais, situações que envolvam a prática do letramento. Alunos com maior acesso a jornais, livros, textos e situações em que a comunicação seja estabelecida de forma crítica, maior será seu nível de letramento.

Fonte: A autora.

³ Quando nos referimos ao uso da escrita e leitura, colocamos também o uso da leitura visual, pois o movimento hip-hop engloba o grafite que consiste em uma manifestação de letramento legitimado. Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto.

Importante enfatizar que muitos rappers, grafiteiros e entre outros ativistas do movimento hip-hop, que nunca frequentaram a escola, o índice de letramento é muito maior que muitos alunos que frequentam a escola todos os dias, pois estão imersos em práticas sociais de fato significativas que o fazem assimilar de forma crítica uma situação.

Kleiman (2006) reforça que letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento. A autora se refere:

Nesse cenário social que visa, também, à legitimação de práticas populares de uso da escrita, outras formas de legitimação são possíveis: a transformação das estratégias da escola para ensinar a escrita aos grupos populares teria essa função legitimadora, assim como a transformação das estratégias dos cursos universitários para formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos. (KLEIMAN, 2006. p.76)

Na escola, as estratégias para ensinar a escrita vão além da leitura e produção de textos previamente selecionados, que satisfaçam a valoração apreciativa do gênero de texto enquanto objeto cultural. Assim, as práticas letradas didatizadas recaem sobre práticas discursivas da elite cultural que impõe seus valores e gostos.

Para profissionais envolvidos com a educação básica, torna-se crucial o conhecimento com o processo educacional e com os processos de alfabetizar e de letrar, enfatizando a importância da articulação entre a escola e as práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, com as oportunidades aos alunos de eventos que propiciem o letramento.

Rojo (2009) aponta que para oportunizar esses eventos de letramento é preciso redescobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvam a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sócias diversos, como por exemplo a família, a igreja, escolas etc..

Dessa forma a noção de letramento pode ser ampliada, ou seja, como revela Hila (2011) o bom leitor não é mais aquele que apenas compreende literalmente o que lê voltando-se apenas à letra, mas, é aquele capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas formas de linguagem, bem como capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. Dessa forma,

cabe ao professor a tarefa de oportunizar aos alunos a apropriação das características discursivas e lingüísticas dos mais variados gêneros textuais, inseridos em práticas reais e contextualizadas.

Rajo (2007; 2009; 2012) amplia essa discussão ao defender a necessidade de trabalhar com três tipos de letramento: os multiletramentos; os letramentos multissemióticos e os letramentos multimeios. Os primeiros se referem ao trabalho com as múltiplas esferas sociais nas quais os gêneros se inscrevem, tais como a jornalística, a religiosa, a jurídica, a política e não apenas a literária como tem sido freqüente na escola. Os segundo requerem que a instituição de ensino trabalhe não apenas com a linguagem verbal, mas também com a linguagem sonora, imagética, visual, musical, já que a TV, a Internet são veículos repletos de textos que se utilizam dessas formas de expressão. No que concerne aos letramentos multimeios, a autora considera aqueles gerados pelo contato com os mais diversos suportes de informação que a sociedade disponibiliza, entendidos como a TV, o rádio, o cinema, a Internet, o jornal impresso, etc.. É sobre esses conceitos que trataremos no próximo tópico.

2.2 O conceito de multiletramentos

O nosso objeto de estudo – as práticas discursivas inseridas em um movimento cultural que consideramos “periférico”, nos levam a refletir sobre as duas perspectivas que se enquadram como práticas de letramento autônomo e letramento ideológico (ROJO, 2009).

O *modelo autônomo de letramento* está relacionado ao conceito de letramento como um conjunto separado, desvinculado do contexto social. Street (2012) aponta que esse modelo transforma a língua distante dos sujeitos, quem o recebe torna-se passivo, estão dentro de uma voz pedagógica de tal forma como se fossem competências independentes e neutras.

Segundo Silva e Santos (2010) esse é o modelo que circula na escola. O autor enfatiza que na escola é priorizada a dicotomia entre oralidade e escrita pressupondo uma única forma de letramento não considerando outras formas de manifestação de prática de letramento.

Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os

estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita. Street (1995) enfatiza o processo *ideológico* de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares.

Street (2014) enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. Assim, os letramentos dos sujeitos serão dependentes desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante.

A seguir no quadro que apresentamos as características principais de cada letramento proposto até aqui.

Quadro 4 – Letramento autônomo e ideológico

	LETRAMENTO AUTÔNOMO	LETRAMENTO IDEOLÓGICO / LETRAMENTO CRÍTICO
Esferas de domínio	Dominantes nas intervenções formativas escolares.	Dominantes nas estruturas sociais, culturais e de poder
Visão de letramentos	Vê o letramento como uma aquisição neutra, independente do contexto social, letramento como saber abstrato. O enfoque está ligado aos mecanismos de adaptação da população às exigências sociais do uso de leitura e escrita, para que o sujeito possa funcionar em sociedade.	Vê o letramento com enfoque crítico, ma medida em que o letramento em si não colaboraria para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o estabelecimento da sua auto estima, para constituição de agentes sociais com forte identidade não só na cultura valorizada, mas também na cultura local.

Fonte: A autora baseada em Nascimento, 2011.

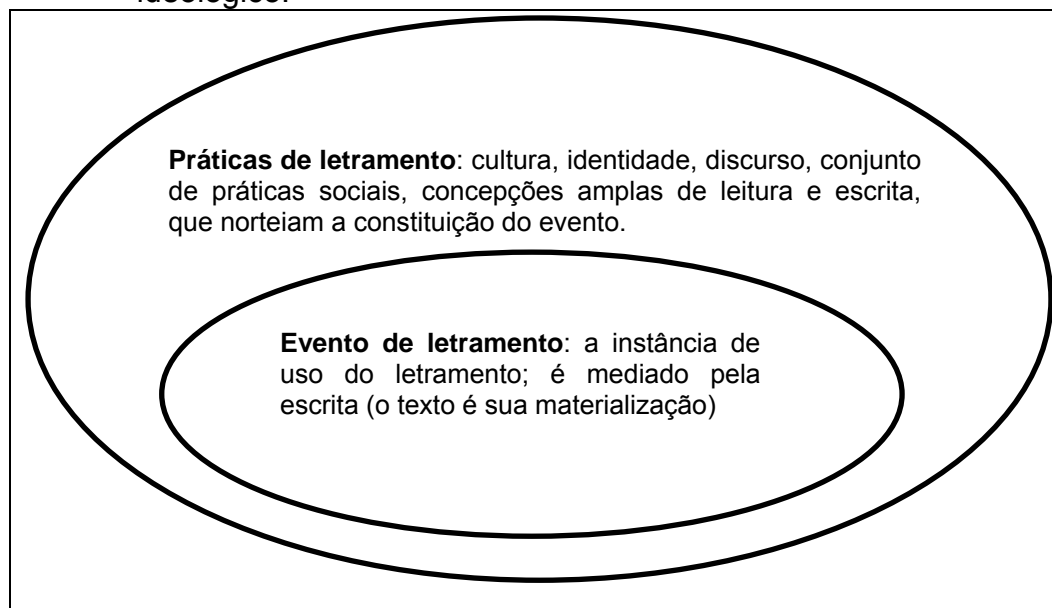
Kleiman (1995) considera o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização, enquanto que no modelo ideológico que destaca explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade.

O enfoque ideológico, também caracterizado como letramento crítico, nos leva para a heterogeneidade dos usos, revelando práticas sociais de leitura e escrita, propondo uma nova noção de múltiplos letramentos. Para Rojo (2009), esses múltiplos conhecimentos de meios semióticos estão ficando cada vez mais

comuns no uso da linguagem, tendo em vista o surgimento das novas tecnologias desenvolvidas pelo homem moderno.

Segundo Street (2014), esse modelo ideológico ainda se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. O autor postula que não entende “ideologia” linguística no sentido fraco de referência a “ideias sobre” língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas “num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos”. Bevilaqua (2013) ilustra essa teoria na figura 4, reproduzimos os conceitos chaves que constituem os novos letramentos:

Figura 4 - Representação da prática e evento de letramento sob o modelo ideológico.



Fonte: Bevilaquia, 2013.

A autora explica que a esfera externa é da ordem do potencial, são as instâncias sociais, culturais, ideológicas e discursivas que dão forma e materializam, no evento do letramento, os significados atribuídos ao uso da leitura e escrita. Já a esfera interna é da ordem da atualização e, portanto, conforme definem os teóricos, é passível ser observável.

Para o ensino, o modelo de letramento ideológico oferece uma ampla perspectiva teórica que desloca o foco de atenção centrado em habilidades e competências individuais para a pertinência das relações sociais e do contexto cultural e ideológico a partir do qual os sujeitos constroem sentidos. (BEVILAQUIA, 2013, p.12)

Nesta pesquisa importante ressaltar que fazemos referência ao modelo ideológico de letramento para o desenvolvimento das atividades, pois faz referência ao modelo crítico de aprendizagem.

Esta discussão perpassa pela concepção de multiletramento que está intimamente ligada aos estudos que Rojo (2012; 2013; 2014) vem desenvolvendo. A autora revela que vivemos em uma hipermodernidade o que traz como consequência não só intervenções tecnológicas, mas também mudanças em nosso comportamento, sendo necessária uma nova forma de interação em nosso modo de ler e interpretar ou ainda de produzir textos e enunciados.

O multiletramento na visão de Oliveira (2009) advém do conceito de “letramento ideológico” que perpassa a acessibilidade de diversos textos a serem trabalhados no ambiente escolar, para que os alunos sejam capazes de perceber e analisar criticamente as formas ideológicas e os mecanismos de manipulação e dominação utilizados, bem como compreender, interpretar e resignificar os significados que são veiculados nesses discursos.

Nesse contexto de reflexão, surgem questionamentos sobre esse novo fenômeno como, por exemplo: É possível afirmar que as novas formas de interação criam novos gêneros do discurso? Ainda há lugar para as concepções bakhtinianas na contemporaneidade? Como fica o processo de ensino-aprendizagem desse aluno multiletrado?

Essas são questões levantadas por Melo e Rojo (2014) e para respondê-las a autora faz uso da análise de orientação Bakhtiniana (arquitetônica). Para explicar a organicidade do pensamento, desta arquitetônica são necessárias que estude duas abordagens a primeira como conjunto do pensamento de Bakhtin e o círculo (conceitos, noções, elementos e categorias) a segunda como conceito, relacionada a sua organicidade de obra.

A primeira abordagem apresentada pelas autoras decorre do ponto de vista da recepção das obras. A segunda abordagem é única proposta articulada pelos teóricos russos, tem a ver com como Bakhtin e seu Círculo concebem o texto nos mais diversos gêneros, formas e esferas de produção e circulação e recepção, em

especial segundo as autoras, no discurso da obra de arte, da literatura. Nesta segunda abordagem ancoramos nossos estudos sobre o movimento cultural hip-hop.

Nesta diversidade cultural e de linguagens, há na escola espaço para o *plurilinguismo*, assim propõe Rojo (2012) para a pedagogia dos multiletramentos.

A autora afirma que há necessidade dessa pedagogia, afirmada pela primeira vez em 1996 em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), composto por um grupo de pesquisadores do âmbito do letramento, que reunidos em Nova Londres em Connecticut (EUA). Após diversas discussões, o Grupo publicou um manifesto com o título de “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”.

A autora explica que neste manifesto afirmava-se a necessidade de a escola tomar o seu cargo, nas palavras da autora,

[...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p.12)

A autora ainda complementa que o grupo GNL apontava para o fato de que os nossos alunos contavam com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que por fim acarretam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico hoje denominados hipermediáticos. Com a expansão dos “multi” o grupo denominou um novo termo os multiletramentos que trataremos a seguir no próximo tópico.

Assim, segundo as autoras, o homem contemporâneo se vê inserido em um mundo cada vez mais inter-pluri-multi e transcultural. Esta é uma sociedade sem fronteiras ou divisões culturais, que vem se constituindo por meio de um agrupamento de suportes interativos, denominado *mídia*. Este nome é dado aos veículos de comunicação, que atingem ou interligam um grande contingente de pessoas, como por exemplo, a tv, o rádio, o cinema, o jornal impresso, a revista, o outdoor, o celular e, mais recentemente, a internet.

Seco (2009) revela que nesse espaço mundial é essencial dominar, como já salientado, vários tipos de linguagens como a imagem estática e/ou em movimento e o som ruído e/ou musical etc., os quais são utilizados de forma sincrética e

simultânea pelos meios de comunicação em massa. Assim, talvez “num futuro bem próximo, somente os multiletrados se relacionem e, tenham voz e vez neste universo; obtendo, portanto, sua inclusão cultural, social, profissional e econômica”.

Canclini (1997) revela que ao perceber que as transformações culturais geradas pelas últimas tecnologias e por mudanças na produção e circulação simbólica não eram responsabilidade exclusiva dos meios comunicacionais induziu a procurar abrangentes. Como os novos processos estavam associados ao crescimento urbano, pensou-se que a cidade podia transformar-se na unidade que daria coerência e consistência analítica aos estudos.

Os multiletramentos se diferenciam dos letramentos múltiplos, pois não apenas aponta a multiplicidade e variedades das práticas letradas, valorizadas ou não este conceito, dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, em especial nas urbanas surgem nesta perspectiva:

Figura 5 - Distinção entre multiletramentos e letramentos múltiplos.

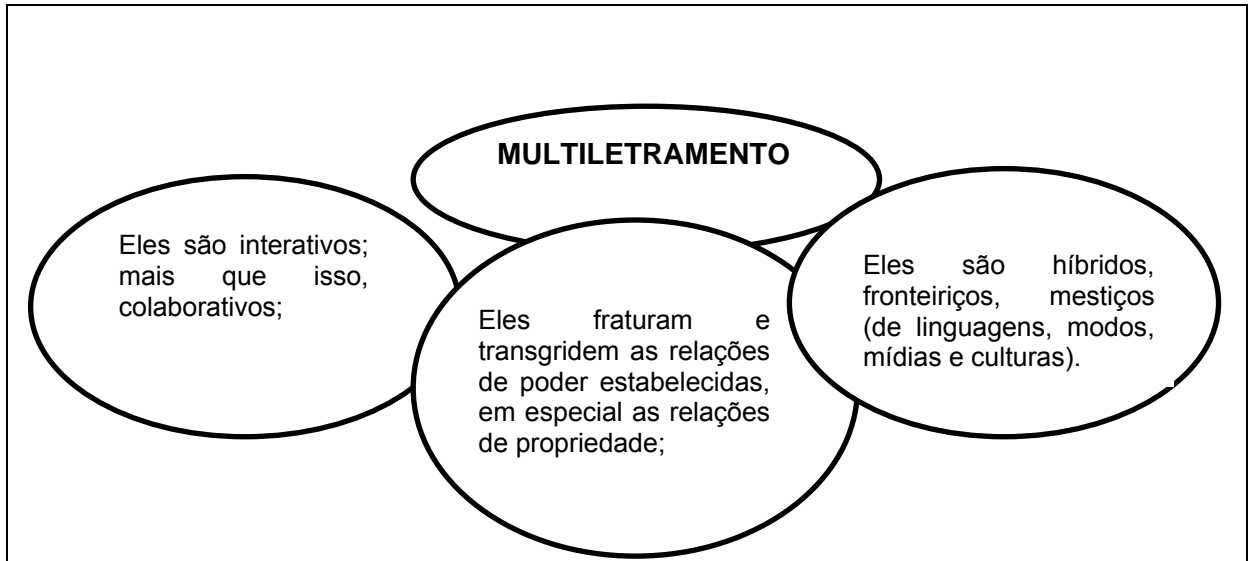
a) Multiplicidade cultural das populações;	b) Multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio do quais ele se informa e se comunica
--	---

Fonte: A partir de Rojo 2012, p.13.

No que tange ao primeiro tópico multiplicidade cultural das populações, García Canclini (2005) assinala que o que se tem hoje em nossa volta é uma vasta opção de letramentos em efetiva circulação social, seja ela do campo erudita ou do popular é sempre caracterizado por uma hibridização de produções diferentes.

Para trabalhar com o conceito de multiletramento na escola faz-se necessário conhecer os nossos alunos, pois estes já lidam visivelmente com novos dispositivos, tecnologias e ferramentas, por exemplo, ao invés de proibir o uso de celulares na sala de aula podemos usá-lo para a comunicação, navegação ou pesquisa.

Figura 6 - Representação das categorias dos multiletramentos



Fonte: A autora.

De acordo com Rojo (2012) a escola requer uma ética e deve-se criticá-la, envolvendo o que a autora define como letramentos críticos, e é o que escola deve propor para os alunos transformá-los em “acríticos” em “analista crítico”.

Os princípios sobre a forma de como encaminhar uma pedagogia dos multiletramentos se configuram no diagrama a seguir proposto pelo grupo GNL (2000/2006) apresentado no esquema abaixo sendo melhor visualizado nas análises feitas:

Figura 7 - Mapa dos multiletramentos

<p>Usuário funcional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competência técnica • Conhecimento prático 	<p>Criador de sentidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam
<p>Analista crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia 	<p>Transformador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa o que foi aprendido de novos modos.

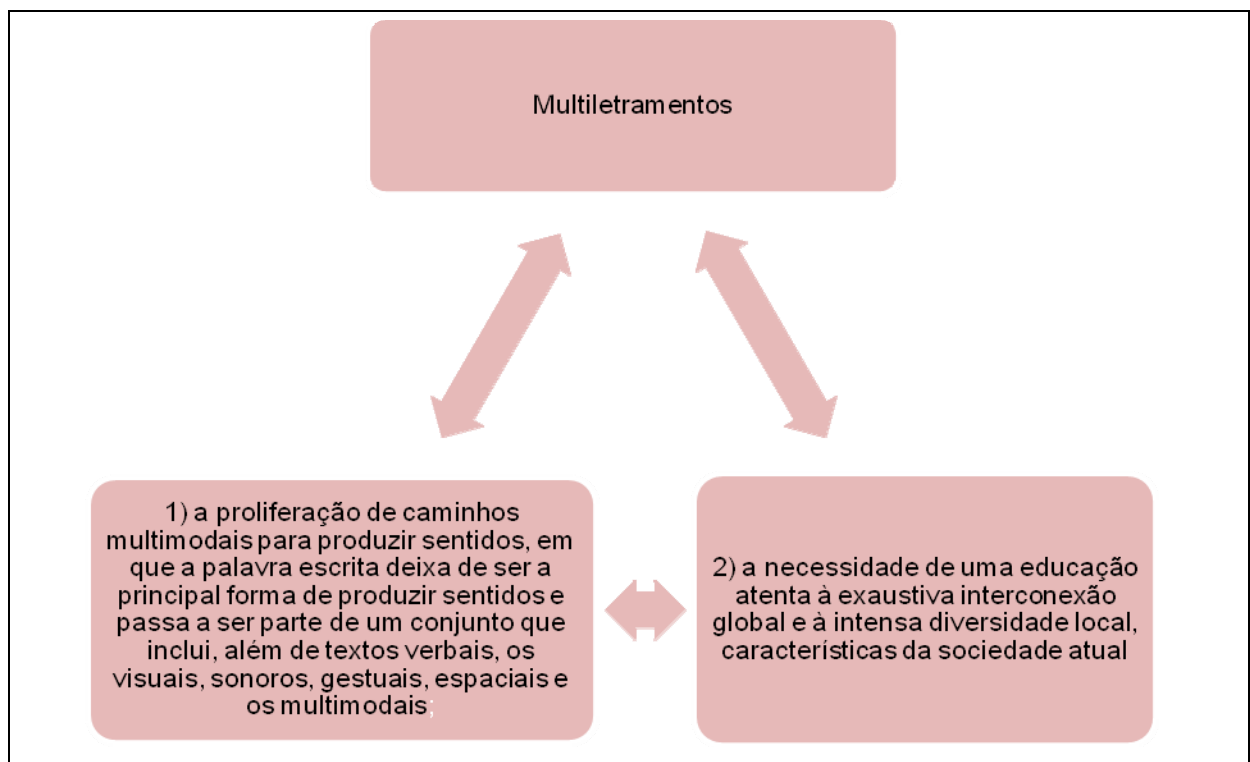
Fonte: Rojo, 2012, 2013.

Para compreender melhor, tratava-se de transformar o usuário funcional em crítico, onde entra o papel da escola voltado para as possibilidades de trabalho que

visam à transformação dos alunos em criadores de sentidos, ou seja, analistas críticos.

Segundo Silva (2012) acerca da abordagem das práticas comunicativas nas salas de aula de língua aqui podemos entender o ensino de língua portuguesa, os teóricos dos Multiletramentos procuram acentuar dois aspectos na complexidade dos textos apresentados neste período histórico pelo qual passamos, representados na figura a seguir:

Figura 8 - Dois aspectos dos Multiletramentos



Fonte: Silva, 2012.

Para que isto acontecesse, o Grupo Nova Londres (GNL) apresentava alguns movimentos pedagógicos para o ensino e aprendizagem que corresponderia às seguintes metas:

Quadro 5 - Movimentos pedagógicos para o ensino e aprendizagem inspirado pelo Grupo de Nova Londres.

Meta	Descrição
Prática Situada	tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e <i>designs</i> disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos)
Instrução aberta	uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e <i>designs</i> familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Neste momento é que se dá a introdução do que chamamos de <i>critérios de análise crítica</i> , ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.
Enquadramento crítico	buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses <i>designs</i> e enunciados
Prática transformadora	visando como última instância, à produção de uma prática transformadora, seja de recepção ou de produção/distribuição (<i>redesign</i>)

Fonte: Rojo 2013.

Complementando essas definições, sobre a prática de letramento e multiletramentos, Marcuschi (2003) postula que,

Envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa da forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2003. p.25)

Rojo (2012) complementa que o trabalho com os multiletramentos pode ou não envolver o uso das novas tecnologias, os novos letramentos, mas parte-se de um trabalho que nasce das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa). Aqui se compreende que o lugar social do nosso objeto de estudo está situado no *hip-hop*, que vem de “uma cultura popular e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, como o rap e o grafite, para buscar um enfoque crítico, plural e ético “de forma a ampliar o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados ou ainda apresentado como escolarizados e não escolarizados” (DAYRELL, 2005, p.210)

A ideia de multiletramento é mais ampla e significa que compreender e produzir textos não se restringe apenas ao trato do verbal (oral ou escrito), “mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem oral, escrita, imagem em movimento, gráficos, infográficos, para deles tirar sentido” (ROJO, 2004, p.31). Sob tal enfoque Bruning (2012) completa que o multiletramento refere-se à interação social realizada por meio tanto da linguagem verbal quanto não verbal, como, por exemplo, a integração realizada por meio da canção, que também é enfoque do nosso trabalho.

As tendências teóricas de cunho interacionista têm como finalidade principal: levar o sujeito a uma comunicação concreta, fazendo com que ele seja capaz de agir sobre o outro e, ao mesmo tempo, perceber a ação do outro sobre si, numa interação no mundo real em que vive.

De acordo com Rojo (2009), o ambiente escolar é a principal agência de letramento e artefatos culturais oriundos do movimento hip-hop⁴, tais como as HQs constantes no cotidiano de nossas crianças e adolescentes, poderiam ser considerados pela escola nos projetos de *transposição didática* que tem em Yves Chevallard (1991) a sua principal referência.

Se considerarmos como Bronckart (1999, p.23) que “as condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização possibilitado, especialmente, pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p.21), podemos refletir que, para que se fomente uma prática de letramento eficiente, torna-se necessário que esta seja inserida em um ambiente didático pedagógico que valorize uma pedagogia de multiletramento, o que está em conformidade com Cope & Malantzis (2000), que defendem um estudo significativo da função da retórica da linguagem não-verbal.

Nessa perspectiva de desenvolvimento de estudos no âmbito escolar que contemplam outras semioses, além da verbal, perpassa o conceito de multiletramento que adotamos nesta pesquisa.

Por esses motivos, é interessante o ensino-aprendizagem de várias linguagens, que tem como *corpus* os mais variados textos verbais (orais e escritos), não-verbais e multimodais, como a canção. Esses conseguem reunir e estimular o

⁴ Souza (2011), entende como gêneros do movimento hip-hop o grafite, a dança, funk, poesia, rap, etc. em que as produções mesclam mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais.

aluno, durante seu estudo, a usar todas as faculdades humanas, o que auxiliará no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Nesta seção expus que, no quadro dos estudos do letramento e multiletramentos, o trabalho com o gênero do discurso poético (canção de rap), no âmbito das atividades escolares, se instaura de forma bastante significativa, haja vista que este gênero pode tornar o indivíduo um sujeito crítico.

No próximo capítulo tratamos, de forma mais pontual, sobre as canções de forma geral, dentro dos documentos oficiais, já que são elas os pré-construídos selecionados para a aplicação do projeto.

Capítulo 3

O movimento hip-hop para multiletramentos

As bases teóricas trabalhadas neste capítulo têm como objetivo buscar subsídios para a compreensão do movimento cultural hip-hop como objeto de estudo visando a multiletramentos. Dentre os aspectos constitutivos do movimento esta seção caminhará para revisitação do conceito histórico e suas implicações para o seu estudo. Também apresentamos como se dá e se estabelece o hip-hop na cidade, no contexto de Londrina.

3.1 As dimensões contextuais sócio-históricas do movimento hip hop

Tomamos como afirmação o que Souza (2009) relata sobre este histórico que ainda não é possível descrever precisamente o hip hop por meio de uma única versão histórica, alguns estudos apontam que a consolidação do movimento cultural se dá em Nova Iorque, onde obtém reconhecimento social e político, por volta da década de 1980.

Busco ancoragem também no pressuposto de que não há apenas uma versão histórica sobre o seu surgimento nos estudos de Canclini (2005; 2006), Hall (2003), os autores entendem que como se trata de um movimento cultural, transforma-se nos vários contextos em que acontecem, hibridiza-se e assume desta forma diferentes formatos e significados, concordam que o movimento faz da música e da arte um dos elementos de sustentação de sua organização social, cultural e também política.

Os estudos de Lindolfo (2004) nos faz refletir sobre os aspectos que informam sobre o início do hip hop na Jamaica, por volta dos anos de 1920 e 1930 o país passa por elevados índices de desemprego e uma crise no governo, o que faz emergir na sociedade grandes problemas como desemprego, dificuldades na qualidade de vida, conforme o autor “foram desencadeadores das várias correntes e tendências do rap, em que a crítica social e a oralidade da cultura africana são a tônica” (p.138).

Ainda neste período a Jamaica começou receber um grande número de jovens, negros e pobres que saíam dos campos para a cidade, fazendo com que

houvesse uma conjuntura desfavorável, pois não tinham emprego, não frequentaram escolas. Esses jovens fizeram das ruas um espaço de socialização, com a possibilidade de ascensão por meio da música. Nas palavras de Lindolfo:

[...] a criação de canções que discorriam sobre o próprio cotidiano era uma das únicas opções para esses rapazes, que tinham geralmente uma vida de muito risco e, geralmente, bastante curta, no trânsito entre a miséria e a violência. Para um *rude*, a única maneira de ser livre dos bairros de West Kingston era um *single* (disco com apenas uma ou duas músicas do artista) de sucesso ou um tiro da polícia. (LINDONFO, 2004. p.132)

O que o autor chama de *rude boys*, são os rapazes inseridos neste contexto e que praticavam o princípio do rap, usavam a linguagem para falar das suas experiências cotidianas e marcar posições de contestação, em relação ao que a sociedade pretendia para eles que vinham do interior, eram negros, sem escolaridade e sem nenhum ofício profissional.

Souza (2009, p.63) revela que neste estilo, uma das marcas era dizer sobre “a vida, discorrer sobre as questões aflitivas, por meio das músicas improvisadas, palavras que fossem capazes de fazer acreditar em possibilidade de enfrentamento e superação de problemas”.

Ainda neste período, a Jamaica, vivia uma série de problemas sociais e políticos (por volta de 1960), sendo palco para o surgimento e desenvolvimento de diversos grupos sociais ativistas negros que lutavam para que seus direitos fossem reconhecidos e a justiça social acontecesse, isso ocorre junto com o movimento *rastafari* (Souza,2009), que entre tantos temas defendiam a emancipação para a população negra.

Sobre o movimento *rastafarismo* pode-se dizer que é um movimento de caráter religioso, que, em meados do século 20, passou a reconhecer o primeiro imperador negro a governar um país africano como a encarnação do messias na Terra. Apesar disso, o rastafarianismo não é considerado uma religião oficial, pois não possui igrejas, nem um clero organizado.

O movimento começou a surgir quando o sindicalista jamaicano Marcus Garvey, baseando-se em ideias do Velho Testamento, passou a pregar que todos os negros deveriam retornar à África, a "Terra Prometida" para eles, de onde haviam sido retirados por causa da escravidão. Em 1929, quando pregava numa igreja,

Garvey disse: "Olhem para a África. Quando um rei negro for coroado, a redenção estará próxima."

A afirmação foi tida como uma profecia, já que o negro Tafari Makonnen (1892-1975) autoproclamou-se imperador da Etiópia um ano depois. Antes de ascender ao poder - onde permaneceu até 1974, quando foi deposto - Makonnen era chamado de "Príncipe Tafari", ou Ras Tafari, no idioma local. Por isso, quem acreditava nas idéias de Garvey e via o imperador como um messias passou a ser chamado de rastafári. O próprio Makonnen ajudou a aumentar a aura sagrada em torno de si ao decidir adotar o nome Hailé Selassié, que significava "O Poder da Santíssima Trindade". Mas, além do lado religioso, o rastafarianismo também teve importância política, lutando contra a opressão dos países colonizados. As cores do movimento, verde, amarelo e vermelho, referem-se à bandeira etíope e lembram, respectivamente, a natureza, o ouro e o sangue da África e de seu povo.

Hall (2003) reitera sobre o este movimento que "fundou-se uma nova de ler a Bíblia subvertendo-a e exerceu um papel crucial no movimento moderno que tornou 'negras' pela primeira vez e irremediavelmente a Jamaica e outras sociedades caribenhas" (p.43).

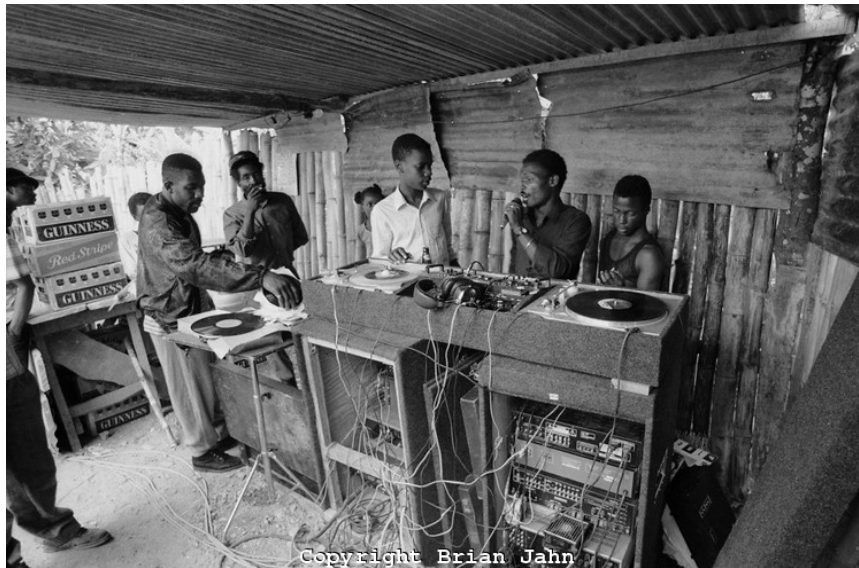
[...] em meio ao movimento reggae⁵ jamaicano, animadores das festas, acrescentavam aos sons dos toca-discos recriações de linha rítmicas e, sobre elas, um outro discurso espontâneo, ou seja, o *talk over* [falar por (ou em) cima]. Daí, o que era apenas um apelo, um estímulo para a festa, feito de improviso, foi ganhando contornos poéticos e políticos (LINDOLFO, 2004, p.137)

Para Herschman (2000), quando, na Jamaica, Kool-Herc e Grand Master Flash utilizaram técnicas da música eletrônica, como os *sound systems*, que são misturas de sons e repentes eletrônicos, segundo o autor já "estavam sustentando o surgimento do rap" (p.19).

Tocha (2006) revela que Kool Herc é por toda parte conhecido e respeitado como o "pai" da cultura Hip-Hop, ele contribuiu e muito para seu nascimento, crescimento e desenvolvimento.

⁵ O reggae que o autor refere-se está relacionado ao estilo musical que antes de correr o mundo, oriunda dos discursos rastafarianos, impregnou as letras dos cantores do estilo e influenciaram o que autor chama de *rude boys* em suas canções, seria o princípio do rap. Lindolfo 2004 (p.136) afirma que "o reggae dá gênese ao rap", antes mesmo de chegar aos Estados Unidos.

Figura 9 - Sistema de Sound Systems Jamaica



Fonte: jamaicasoundsystem.blogspot.com.br

Figura 10 - Sistema de Sound Systems



Fonte: jamaicasoundsystem.blogspot.com.br

Souza (2009) revela que a busca sobre pistas que apresentem de fato a formação hip hop, revela-se que além dos Estados Unidos e Jamaica, suas rotas históricas têm relação também com as práticas culturais da África Tradicional – principalmente o rap, pois segundo a autora a linguagem oral assume papel central.

Na cidade de Nova Iorque o movimento cultural hip-hop surgiu por volta da década de 1970 nos subúrbios. Fochi (2007) aponta que este surgimento se dá mediante aos inúmeros problemas que assolavam estes bairros periféricos, sendo eles violência, pobreza, racismo, tráfico de drogas, ausência de espaço para lazer

para os jovens. Desta forma foi preciso enfrentar o problema com os recursos da própria comunidade, sem depender de influência ou apoio externo. Para entender essa conjuntura cultural do movimento hip-hop Souza (2011) revela que:

Nova York ainda é a principal fonte de referência. Foi lá que, entre o final dos anos de 1960 e início de 1970, período importante para a história dos negros americanos, marcado pela intensificação das lutas por direitos civis em meio a protestos, enfrentamentos físicos, comícios e boicotes, os negros organizaram-se para mudar leis segregacionistas. O forte racismo e as manifestações explícitas de preconceito e discriminação racial alimentaram a pauta de reivindicações por formulação de políticas públicas capazes de responder às necessidades específicas da população negra norte-americana: alterações de leis desfavoráveis; acesso aos bens, serviços e equipamentos públicos; melhores condições de trabalho; entre outras. (SOUZA, 2011 p.62)

Importantes líderes ativistas segundo a autora tornaram-se as referências para as lutas e ideias das organizações que surgiam nesta época, entre eles Martin Luther King, Malcom X, Rosa Parks⁶ entre outros.

Fochi (2007) conceitua que a cultura hip-hop nasce a partir de ações para conter as inúmeras guerras e disputas entre gangues que assolavam a periferia de Nova Iorque, “alguns jovens que organizavam bailes, festas de rua e em escolas na periferia, resolveram criar disputas dentro dos bailes, por meio da dança, no intuito de conter as brigas que aconteciam nas ruas”, percebe-se que desta forma incentivavam-se a dançar o break.

Outro fator importante para a contextualização histórica do movimento cultural nos Estados Unidos está relacionado com ao fato de que vivia-se um momento de desmontagem dos programas sociais conquistados durante as lutas políticas do pós Segunda Guerra, crescimento de desemprego, acirramento da segregação racial nas cidades em decorrência dos investimentos públicos e privados em áreas de interesses das elites e o abandono das áreas ocupadas pelos pobres. Segundo Rose (1997) reagindo a essas transformações, um grupo de jovens negros e

⁶ **Martin Luther King** (1929-1968) Tornou-se um dos mais importantes líderes do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, e no mundo, com uma campanha de não violência e de amor ao próximo. **Al Hajj Malik Al-Shabazz – Malcom X (1925-1965)** foi um dos maiores defensores do Nacionalismo Negro nos Estados Unidos. Fundou a Organização para a Unidade Afro-Americana, de inspiração Separatista. Ele era um defensor dos direitos dos afro-americanos, um homem que conseguiu mobilizar os brancos americanos sobre seus crimes cometidos contra os negros. **Rosa Louise McCauley (1913-2005)** foi uma costureira negra norte-americana, símbolo do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Ficou famosa, em 1º de dezembro de 1955, por ter-se recusado frontalmente a ceder o seu lugar no autocarro a um branco, tornando-se o estopim do movimento que foi denominado Boicote aos Autocarros de Montgomery e posteriormente viria a marcar o início da luta antissegregacionista.

hispânicos moradores do South Bronx, “organizaram-se em busca de saídas no âmbito da cultura que pudessem lhes proporcionar não apenas a crítica contestatória, mas, sobretudo, alternativas à brutal opressão de que eram vítimas” (p.197)

Desta forma esses indivíduos passaram a ocupar com cores, através do grafite, com sons, através do rap, e com o próprio corpo, através do *break*, os espaços de exclusão das cidades. Nesse contexto o *South Bronx*, trouxe elementos importantes para compreensão da história do processo de identidade do hip-hop.

Apontado como o berço originário deste movimento cultural, as mudanças no *Bronx* foram resultantes da implementação da *Cross Bronx Expressway*, de autoria do planejador urbano Robert Moses. Essa via expressa, considerada por muitos como sinônimo de modernidade, cortou ao meio o centro da área mais habitada pelos operários do antigo Bronx, sob o pretexto da necessária remoção das “favelas” dessa região. O projeto determinou, ao longo da década de 1960 e início da seguinte, a demolição de cerca de 60 mil moradias, onde residiam aproximadamente 170 mil pessoas, e a remoção de sua população mais pobre para o que ficou conhecido então como *South Bronx*.(GIMENO, 2009,p.36)

Ainda segundo a autora havia nesta região poucos recursos municipais ou de lideranças locais o que fez com que essa população passasse a lidar com o caos, o abandono e a criminalidade. Neste entrecruzamento de transformações que passava o país surge o movimento hip-hop.

A criação do movimento deu-se no processo de organização dos jovens em busca de alternativas culturais à situação social em que estavam inseridos, este precisa estar representado em função de experiência que são referenciadas territorialmente. Segundo Rose (1997, p.202) “a identidade do hip-hop está profundamente arraigada à experiência local e específica e ao apego a um status em um grupo local ou família alternativa”.

Segundo Tocha (2006) outro precursor do movimento cultural hip-hop é o conhecido Afrika Bambaataa pseudônimo de **Kevin Donovan** (Nascido em 1957), é por toda parte conhecido e respeitado como o "padrinho" ou o "avô" da cultura Hip-Hop, reunindo tudo e propondo a base para a cultura.

Ainda segundo o autor ele era membro e líder de uma das maiores gangues, "Black Spades" também era um colecionador de discos fanático. Embora já estivesse trabalhando como DJ em festas desde 70, ele adquiriu mais interesse pela cultura Hip-Hop depois de ter visto Kool Herc nos toca-discos em 1973 e assim

foi DJ no "Bronx River Community Center" onde teve seu próprio *sound system*. Ao mesmo tempo a gangue dele começou a desaparecer, logo depois formou uma pequena ONG chamada de "Bronx River Organization" que logo após passou a se chamar "The Organization", por ter feito parte uma gangue anteriormente ele teve um público fiel que consistiu em membros de gangues anteriores.

Por volta de 74 ele reorganizou "The Organization" e renomeou de "Zulu Nation", inspirado pelos estudos feitos sobre a história africana (ele ficou impressionado pelos "Zulus" pois lutavam com honra e armas simples contra o colonialismo e o poder, apesar de aparentemente inferiores). 5 dançarinos uniram-se a organização usando o nome de "Shaka Zulu King" ou simplesmente "Zulu Kings" com os gêmeos "Nigger Twins" eram eles os primeiros B.Boys sempre gritando de alegria. A "Zulu Nation" organizou festas e reuniões a qual os membros, principalmente Afrika Bambaataa passou o conhecimento sobre a cultura Hip-Hop para as pessoas, como era possível dar as pessoas uma alternativa para a saída das gangues e drogas. (TOCHA, 2006. p.1)

Figura 11 - Afrika Bambaataa and DJ Yutaka (2004)



Fonte: wikipedia.org/wiki/Universal_Zulu_Nation

Figura 12 - Afrika Bambaataa



Fonte: wikipedia.org/wiki/Universal_Zulu_Nation

Fochi (2007) revela que algumas equipes, além de simplesmente promover a dança e grafite buscam outras formas de envolver os jovens da periferia, ou dar suporte para que pudessem aprimorar-se e destacar-se. O autor expõe que a ⁷*Zulu Nation* (Organização não governamental liderada pelo Afrika Bambaataa) tinha como principal estratégia atrair os jovens da periferia por meio da dança, música e pintura a organização considera os saberes e a produção de conhecimentos como o quinto elemento do hip-hop junto com os outros quatro – *break*, grafite, MC e DJ.

Pimentel (1999, p15) afirma que para promover esse quinto elemento o conhecimento é necessário uma conscientização da realidade em que vivem. A arte e suas possibilidades são uma espécie de doce, ganho quando certas lições são aprendidas. “No rap, por exemplo, ganha prestígio quem tem uma poesia mais elaborada. Como para fazer uma boa letra é preciso estudar história, compreender a situação, a realidade e, mais importante, inventar maneiras de expressar tudo isso com as palavras”, desta forma o processo de educação não acontece como uma obrigação vazia passa a ter sentido.

⁷*Zulu Nation* está presente no Brasil desde 2002, com sua sede no município de Diadema (pertencente à Região do Grande ABC e à Região Metropolitana de São Paulo), a Zulu Nation Brasil ao longo de sua existência tem influenciado a juventude periférica – por meio de suas filiações presentes em quase todo o território nacional – ao real aprendizado do Espírito Hip-Hop e a preservação das raízes culturais brasileiras, Deus, Paz, União, Amor e Diversão (com consciência) Maiores informações sobre a instituição podem ser acessadas no blog do grupo no Brasil no link <http://zulunationbrazil.blogspot.com.br>.

Segundo Maca (2005), o hip-hop formatou-se, como cultura híbrida, nos Estados Unidos e sendo assim passou por um processo de hibridização que relaciona “processos socioculturais nas quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas objetos e práticas” (Canclini, 2005, p.19).

Canclini identifica a maneira de construir a identidade cultural a partir de uma determinada vertente ou tradição como um processo que favorece a construção de formas de legitimação da dominação política.

A ênfase na hibridização não só encerra a pretensão de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas”. Mas também, põe em evidência o risco de delimitar identidades locais autocontidas, ou que tentem afirmar-se como radicalmente opostas à sociedade nacional ou à globalização. Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de características (língua, tradições, certas condutas estereotipadas) se tende freqüentemente a desprender essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, absolutiza-se um modo de entender a identidade e excluem-se as maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições. Acaba-se, em suma, obturando a possibilidade de modificar a cultura e a política. (CANCLINI, 2005, p.17).

A cultura híbrida surge a partir da quebra e mistura das coleções que organizavam os sistemas culturais, da desterritorialização dos processos simbólicos e da expansão dos gêneros impuros. Ela se apresenta como uma fragmentação e descentralização das manifestações culturais e artísticas que comporta um duplo sentido.

No Brasil o movimento cultural chegou por volta do início da década de 1980 e sofreu influência da cultura local, assim apresentando características diferentes do movimento norte-americano. Segundo Mattos (2009, p.202) um dos elementos que constitui o hip-hop o rap, por exemplo, recebeu influência do samba e o *break* tem um paralelo na capoeira.

As raízes do rap 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 cerimônias) conduzia o grupo. Nos EUA, houve os escravos das fazendas de algodão no sul do país, os *griots*, 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, 1999, p.87)

Emergido na capital paulista, entre os jovens de maioria negra, foi por meio de bailes e de lojas específicas da musicalidade negra que o hip-hop passou a ser conhecido pela “galera”. Andrade (1999) exemplifica que o baile para o jovem negro é um espaço fundamental de afirmação da sua identidade, mais do que um simples espaço de sociabilidade juvenil – não é simples fato de estar com seus iguais em idade, mas sim o de estar com os seus iguais em etnia, que vivem as mesmas dificuldades no dia-a-dia sejam elas econômicas ou sociais.

Gimeno (2009) revela que em São Paulo, na esteira do sucesso generalizado que alcançou entre os mais jovens, este estilo de dança se tornou atração de uma casa noturna de classe média no bairro de Moema, até ser resgatado por Nelson Triunfo e sua equipe de dança para as ruas do centro da cidade. Nas ruas do entorno da Galeria do Rock, o *break* e a música que embalava os passos dos dançarinos foram investidos de novos significados ao serem reivindicados como parte de um movimento cultural ligado originalmente à juventude pobre e negra dos centros urbanos.

Ainda no processo de definição histórica Gimeno (2009) mostra que o movimento chega ao Brasil através de dois importantes movimentos de circulação de pessoas e de bens culturais: as viagens internacionais e os meios de comunicação. Trazido na bagagem de brasileiros em viagens aos Estados Unidos e pela mídia, sobretudo a musical e a televisiva. O movimento decola no país associado inicialmente aos passos de dança robotizados do *break* que, com o auxílio da mídia, torna-se uma febre. Esse estilo de dança foi divulgado por programas de auditório que valiam de concursos para ganharem audiência entre o público jovem, que, a exemplo de *Flash Dance* e *Break Dance*, exibiam performances de equipes de dança norte-americanas; por videocliques, como os de Michael Jackson.

Fochi (2007) revela que nos EUA os passos simulavam movimentos dos feridos de guerra (Vietnã) como forma de protesto, no Brasil não houve essa conotação, os primeiros dançarinos de São Paulo e Rio de Janeiro, tinham como objetivo diversão e a busca da auto estima.

3.1.1 O hip-hop chega ao Brasil

Depreende-se que o *break*, um dos elementos do hip-hop, chega ao Brasil como uma mercadoria importada, Nelson Triunfo⁸ um dos difusores do hip-hop no país era nesta época um dos principais dançarinos nas noites de *break* dos bailes da discoteca.

Por volta dos anos de 1984 e 1989, os dançarinos de *break*, se deslocaram para o interior da Estação São Bento de Metrô, que se tornou o “santuário do *break*”, e segundo Gimeno (2009) deram os primeiros passos rumo à organização e à difusão do rap e do grafite. Entre 1989 e 1991, parte desses jovens seguiu para a Praça Roosevelt e criou o Sindicato Negro, organização segundo a autora precursora das *posses* que, ao longo dos anos de 1990 surgiram nos bairros da periferia paulistana. Essas *posses* “são associações político-culturais, criadas por rappers, breakers e grafiteiros, cuja função é a de aproximar os elementos artísticos do movimento hip-hop aos problemas concretos encontrados em suas comunidades de residência”. (Gimeno, 2009, p.32).

Ao falar do interior das periferias, os rappers passaram a reivindicar o papel de porta-vozes de suas comunidades e a cantá-las como a base primordial de suas identidades.

A dança (*break*) fortaleceu-se com a chegada do rap, do grafite e principalmente com a conscientização dos ativistas sobre as causas vinculadas dentro do movimento cultural hip-hop.

⁸**Nelson Gonçalves Campos Filho** (Nascido em 1954) Foi criado no Sítio Caldeirão, na divisa de Triunfo com o sudoeste paraibano, até os 16 anos, quando foi morar sozinho em Paulo Afonso (Bahia), para estudar e trabalhar. Já era apaixonado por música e dança, mas foi lá que conheceu a música de James Brown, que mudaria sua vida, e formou sua primeira equipe de dança, chamada *Os Invertebrados*. Depois de residir três anos na Bahia e mais três no Distrito Federal, lá tendo residido nas cidades-satélites de Ceilândia e Sobradinho, mudou-se para São Paulo em 1977, com o sonho de viver da dança. No mesmo ano fez amizade com Tony Tornado, gravou uma música com Miguel de Deus no disco “Black Soul Brothers” (pérola do original funk brasileiro) e formou uma equipe de dança com o mesmo nome deste disco, que logo mudou de nome para Funk & Cia. Rapidamente, tornou-se destaque nos principais shows e bailes black do Brasil. Na época, algumas pessoas ainda o conheciam como Homem-Árvore, devido à enorme cabeleira black power. Foi um dos pioneiros nos projetos que utilizam o hip-hop como um instrumento de educação e inserção social, através de oficinas, palestras, debates e outras atividades com crianças e adolescentes, trabalho que desenvolve até hoje. Fruto desta iniciativa, Nelson Triunfo foi um dos responsáveis pelo surgimento, em 1999, da Casa do Hip-Hop de Diadema, projeto em que está envolvido até hoje.

[...] com o passar dos anos os *breakers* foram adquirindo conhecimento sobre a cultura hip-hop, e seus ideais. Outros elementos (grafite, mestre de cerimônias e disc jôquei) uniram-se à dança e a consciência do movimento social juvenil foi amadurecendo. Surgiu o Movimento Hip-Hop Organizado, conhecido como MH2O-SP, (...) criado por uma iniciativa do produtor musical Milton Sales com o objetivo de organizar os grupos de *break*. O que motivou a criar o MH2O-SP foi a possibilidade de fazer uma revolução cultural no país. A ideia principal foi fazer do MH2O-SP um movimento político através da música. (...) O MH2O-SP também contribuiu para o início da formação das posses, características marcante da nova escola, ou seja, a geração que aderiu ao movimento hip-hop quando ele já tinha um pano de fundo social. (ROCHA, et.al. 2001, p.52-53)

O movimento Hip-Hop Organizado surge de acordo com Gimeno (2009) no final da década de 1980, “mais especificamente em 1988”, que tinha como objetivo “fazer uma revolução cultural no país”. Neste período em que a música começa a apresentar um caráter novo, ganha novos sentidos têm novos conteúdos surgem músicas como “Homens da Lei”, do rapper Thaíde⁹ em parceria com o DJ Hum, a música tematiza a ação violenta da polícia na periferia, junto com “Pânico na Zona Sul” do grupo Racionais MC’s.

De acordo com Rocha et.al. (2001) o rap se consagrou com gênero musical da população com o lançamento do álbum, *Sobreviventes no Inferno*, do grupo Racionais MC’s, no ano de 1997, este disco vendeu mais de um milhão de cópias.

Esse foi período em que a periferia tornou-se aos poucos o território de representação e de ação privilegiado dos *rappers*. Após a criação do Sindicato Negro, sendo uma espécie de associação em que podiam se reunir e discutir questões relativas ao racismo, às condições sociais dos negros e pobres na periferia e principalmente discutiam questões relativas à violência da polícia, teve pouca duração, pois o sindicato sofria muito com a repressão da polícia pelo fato dos agrupamentos que se formavam nas reuniões. De acordo com Gimeno (2009) este sindicato chegou a contar com 200 integrantes até ser definitivamente abandonada.

Essa experiência em torno do Sindicato, fez com que fosse repetida as mesmas ações nos bairros da periferia. O objetivo nos bairros era fazer com que os

⁹ **Altair Gonçalves – Thaíde (Nascido em 1967)** é um *rapper*, compositor, produtor, apresentador e ator brasileiro. Fez muito sucesso nos anos 80 e 90, cantando em parceria com o DJ paulistano DJ Hum, formando a dupla Thaíde & DJ Hum. Também foi apresentador do programa Yo! MTV Raps, da MTV Brasil, voltado ao rap e à black music. *Thaíde* faz parte da velha escola do rap nacional, iniciou sua carreira no início dos anos 80 como um dos fundadores da equipe de break *Back Spin*. Ao lado de seu ex-parceiro DJ Hum, foi um dos primeiros artistas de rap do país a gravar, participou da primeira coletânea de rap *Hip-Hop Cultura de Rua*, que veio a ganhar projeção nacional com o sucesso da clássica “*Corpo Fechado*”.

jovens organizassem-se para aprender mais sobre o movimento hip-hop, conhecessem a expressão artística, para que juntos pudessem trocar experiências e assim apresentassem seus trabalhos pelos bairros da cidade. Um exemplo dessa ação foi o projeto chamado “Jovem no Farol”, criado em 1998 pela posse Aliança Negra de Cidade Tiradentes, segundo Rocha et.al. (2001), teve como objetivo “chamar a atenção e esclarecer jovens e interessados sobre a questão das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) como a Aids.(...)Em comemoração aos seus nove anos de existência, realizaram uma campanha para arrecadar alimentos e agasalhos”, enfim a associação desde os anos 2000 se intitula como uma Ong (Organização Não Governamental) realizando ações que auxiliem em melhores condições para sua população. De acordo com Contier (2005) a associação:

[...] enfrenta muitos obstáculos para desenvolver os seus projetos. Apesar do bairro possuir uma população de 300.000 pessoas, não tem nenhuma representação política em instituições governamentais. Sem representação política que pudesse negociar benefícios para a comunidade, sem sede própria, os seus idealizadores não perderam a esperança elegendo o movimento hip hop como o seu principal alvo de transformação social e cultural da comunidade ...[] (CONTIER, 2005. p.01)

No Paraná, há um Projeto chamado Voz Ativa, que abriu no ano de 2014 a Casa do Hip-Hop, sendo única neste formato no estado, localizada na cidade de Guarapuava, a casa oferece aulas de hip-hop nos seus elementos do grafite, dança, Mcs e DJ, oferece também capoeira e outras modalidades de lutas marciais, todas as aulas são gratuitas com intuito de tirar os jovens da ruas para um projeto.

A Cufa¹⁰ (Central Única das Favelas) presente em diversas cidades do Paraná (Curitiba, Londrina, Cambé e Maringá), realiza projetos para jovens semelhantes ao acima citado.

¹⁰ A CUFA (Central única das favelas) é uma organização sólida, reconhecida nacionalmente pelas esferas políticas, sociais, esportivas e culturais. Foi criada a partir da união entre jovens de várias favelas do Rio de Janeiro – principalmente negros – que buscavam espaços para expressarem suas atitudes, questionamentos ou simplesmente sua vontade de viver. O Hip Hop é a principal forma de expressão da CUFA e serve como ferramenta de integração e inclusão social. Por ser um movimento que, há 20 anos, sobrevive se delineando nos guetos brasileiros, mesmo sem o apoio da mídia, cresce e se fortalece a cada dia, arrebatando admiradores de todas as camadas sócio-econômicas e deixando para trás o rótulo de “cultura do excluído”. Ao longo de sua existência, o Hip Hop vem criando um movimento forte, atraente, com grande potencial, e segue abrindo portas para novos nichos comerciais ainda não explorados. A equipe CUFA é composta, em grande parte, por jovens formados nas oficinas de capacitação e profissionalização das bases da instituição e oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade; em sua maioria, moradores de favelas. Maiores informações podem ser encontradas no site oficial da central no link <http://cufa.org.br/a-cufa/>.

Figura 13 – Cufa Cambé

Fonte: <http://cufa.org.br/a-cufa/>.

Figura 14 – Cufa Cambé

Fonte: <http://cufa.org.br/a-cufa/>.

Diante dos grupos de associações pode-se retomar ao que Andrade (1999) revela que o movimento hip-hop, sendo um movimento social, permite aos jovens desenvolver uma “educação política e, conseqüentemente, o exercício do direito à cidadania”.

Esse movimento negro juvenil apresenta, além da educação política, uma outra vertente educativa que é desenvolvida nas posses: trata-se da ação pedagógica do grupo, ou seja, são os instrumentos utilizados pelos jovens para pleitear direitos, atingir objetivos e intervir nas relações sociais. (ANDRADE, 1999. p.89)

Como já exposto o que se denomina a como cultura hip-hop ou movimento cultural hip-hop são materializadas em quatro figuras, sendo eles: o MC, o DJ, o dançarino e o grafiteiro, alguns autores consideram o conhecimento como o quinto elemento do hip-hop.

3.1.2 MC (Mestre de Cerimônias)

Em um evento ou batalha de hip-hop, se configura um integrante que conduz a cerimônia, aquele que transmite a mensagem, ao mesmo tempo em que canta declama a poesia, que quase sempre são de sua autoria. O estilo cantado pode ser variado, porém o seu objetivo é falar do cotidiano, trazer para o momento aspectos do contexto social e cultural em que está imerso, mantendo como traz Souza (2009) relações com questões globais e locais.

Nas batalhas cada Mc coloca o seu estilo na palavra cantada, cada um tem o seu estilo diferente. As falas improvisadas em forma de versos (rap), em cima de batidas do DJ, são chamadas de *free style*, assemelha-se muito ao repente¹¹, estilo musical característico da região nordeste do Brasil.

¹¹ No Brasil, a tradição medieval ibérica dos trovadores deu origem aos cantadores – ou seja, poetas populares que vão de região em região, com a viola nas costas, para cantar os seus versos. Eles apareceram nas formas da trova gaúcha, do calango (Minas Gerais), do cururu (São Paulo), do samba de roda (Rio de Janeiro) e do repente nordestino. Ao contrário dos outros, este último se caracteriza pelo improvisado – os cantadores fazem os versos "de repente", em um desafio com outro cantador. Não importa a beleza da voz ou a afinação – o que vale é o ritmo e a agilidade mental que permita encurralar o oponente apenas com a força do discurso. Disponível em <http://cliquemusic.uol.com.br/generos/ver/repente>

Figura 15- MC Gabriel O Pensador com MC Emicida



Fonte: <http://goo.gl/BCMMDA>

Na ausência de um DJ, pois como apresenta Souza (2009) nem sempre é possível ter acesso a toda aparelhagem, portanto o som improvisado é chamado de *beat box*, que consiste na técnica de produzir com o a boca os sons emitidos pelos equipamentos musicais. Pode ser o próprio MC quem faz o som da batida ou alguém que o acompanha.

3.1.3 DJ (disc-jóquei)

Para ser um DJ, a técnica está em elaborar as composições sonoras que, em aparelhos de toca discos ou mais modernos equipados com computadores, fazendo com há um diálogo entre diversas músicas coladas e remontadas, sua principal função é criar e sustentar as batidas das apresentações de hip-hop.

Figura 16 - DJ Afrika Bambaata (1960)



Fonte: Disponível em: <http://goo.gl/6w1D4z>

Figura 17 - DJ Hum 2013



Fonte: Disponível em: <http://goo.gl/1BQcAo>

3.1.4 B-BOY ou B-GIRL

São os dançarinos que conduzem a cena, mostrando com o corpo suas particularidades e suas características que se revelam no uso das roupas largas em muitas apresentações sendo coloridas. A aparência é a ambientação ideológica que busca afirmar as identidades Souza (2009).

O dançarino pode se valer de variados estilos para mandar sua mensagem, utilizando desde uma mecanização do corpo, expressa em movimentos quebrados, de braços e cotovelos imitando robôs, até giros e acrobacias que mostram uma agilidade ímpar. Quem dança usa a linguagem do corpo para se expressar. Importa mostrar esse corpo responsivo, que fala e interage não apenas com os demais elementos da cultura hip-hop, como também com o que está acontecendo ao redor. As performances mostram flexibilidade, agilidade e destreza com técnicas criadas e recriadas por *b.boys* e *b.girls*. (SOUZA, 2009, p.75-76)

Figura 18- Um b-boy realizando a *breakdance*.



Fonte: Disponível em: <http://goo.gl/Jzy42X>

Figura 19 - MTV Street Festival Tailândia



Fonte: Disponível em: <http://goo.gl/8aQ2Fk>

3.1.5 GRAFITE

O grafite tem uma fundamental importância na disseminação do hip-hop no Brasil. De acordo com Fochi (2007) o grafite é uma arte globalizada com várias terminologias em inglês. As equipes que se formavam denominavam-se *crews*, sendo que cada um tem sua assinatura, ou *tag*, na linguagem dos artistas. Existem

diversos estilos de grafiteagem, como no rap, existe o estilo *free style*, feito em muros e paredes, sem regras ou técnicas precisas, o *wild style* (selvagem), com letras de caligrafia complicada, inteligíveis aos “desentendidos”. Segundo o autor há também o *throw-up* (vômito), que é um grafite rápido, pouco elaborado. A pintura pode ser feita a mão livre, com tinta *spray* (*spraycanart*), ou com *stencilart*, uma espécie de molde.

Surgido das pichações, a arte do grafite é uma forma de evitar a demarcação de áreas e demonstração de poder por parte de algumas gangues. “Os locais que foram grafitados não são mais pichados. É uma espécie de código entre os pichadores, que respeitam a arte desenvolvida pelos grafiteiros” (ROCHA et. Al. 2001, p.103).

O grafite de acordo com Souza (2011) é um texto multissemiótico, que mescla o verbal e o não verbal, com diferentes técnicas e estilos para intencionalmente interferir na paisagem urbana. “O grafiteiro ou a grafiteira pintam temáticas significativas do momento que se vive” (p.76).

Figura 20 - Grafite realizado no centro de Londrina pelo artista Carão em campanha sobre a violência com a mulher.



Fonte: A autora

Figura 21 - Grafite realizado no centro de Londrina pelo artista Carão em campanha sobre a violência com a mulher.



Fonte: A autora

O grafite de acordo com Gomes (2013) também faz parte do cotidiano e da paisagem urbana de grandes cidades. É o texto que dá “voz a jovens suburbanos e marginalizados” (p.126). Esse aspecto revelado no grafite mostra-se dessa maneira em qualquer região do mundo, por exemplo, no Brasil ou nos Estados Unidos, mostrando que a “opressão, a falta de oportunidade na América, no Brasil ou em qualquer outra parte do globo se reveste de aspectos muito semelhantes”.

Dessa maneira, a grafiteagem se apresenta como resultado da própria dinâmica sociocultural. É essa dinamicidade que gera não só diversos modos de interpretar o mundo, mas também de expressá-lo e vivenciá-lo. A escola enquanto instrumento crítico da sociedade a que serve, deve estar atenta a essas formas de expressão. Esses textos, *desenhos urbanos*, revelam a denúncia de uma crise de visão de mundo. Seus autores muitas vezes jovens estudantes da escola pública, retratam nos muros, nos monumentos e nas camisetas a incapacidade de organização social do poder público... [] (GOMES, 2013, p.127)

O discurso das imagens grafitadas muitas vezes revela a imagem do jovem como um sujeito agente na busca de soluções para os problemas da sociedade.

O uso desses textos, ainda segundo a autora ajuda a desconstruir a imagem negativa associada aos artistas que a praticam, “o grafite favorece a produção de conhecimentos numa perspectiva intercultural” (p.130).

Figura 22 - Grafite na Rua Olavo Bilac na cidade de Londrina realizado em 2007¹².



Fonte: Cufa Cambé

3.2 O discurso poético da canção do rap: rompendo paradigmas

O gênero canção de rap surge entre os grupos musicais sem um mecanismo preestabelecido, as letras são criadas em casa, muitas vezes em um bate papo com amigos, essas letras podem ser produzidas após a leitura de uma reportagem jornalística, algum fato vivenciado pela comunidade ou pelo compositor, algo que se torna significativo, até mesmo um programa televisivo pode ser inspiração para criação de um rap.

O rap é a poesia cantada que, para que haja sua existência precisa da junção de dois elementos, o DJ e MC, quem escreve com quem faz o som, os temas

¹² A imagem retratada na rua Olavo Bilac, na cidade de Londrina foi feito em 2007 ele traz um garoto afro-descendente com o símbolo anarquista na camisa, que figura estar pensando: "Só queria um mundo melhor e não sei como expressar". E o detalhe do clima: "Na chuva...", pouco tempo depois Barack Obama se tornou o primeiro presidente afro-descendente da história dos Estados Unidos.

recorrentes das canções são as desigualdades sociais, racismo, discriminação e violência de todo tipo.

A poesia recebe uma melodia com extensão próxima da fala e faz seus desenhos rítmicos respeitando o compasso quaternário. A poesia do rap tem a intenção de passar uma mensagem seja de maneira discursiva ou narrativa. Portanto, é importante que sua letra seja entendida pelos ouvintes, o que faz com que o rap quase sempre seja composto na língua local. O refrão no rap, por vezes, tem uma extensão melódica maior e possui como função marcar o tema geral da música. (DUTRA, 2006. p.181)

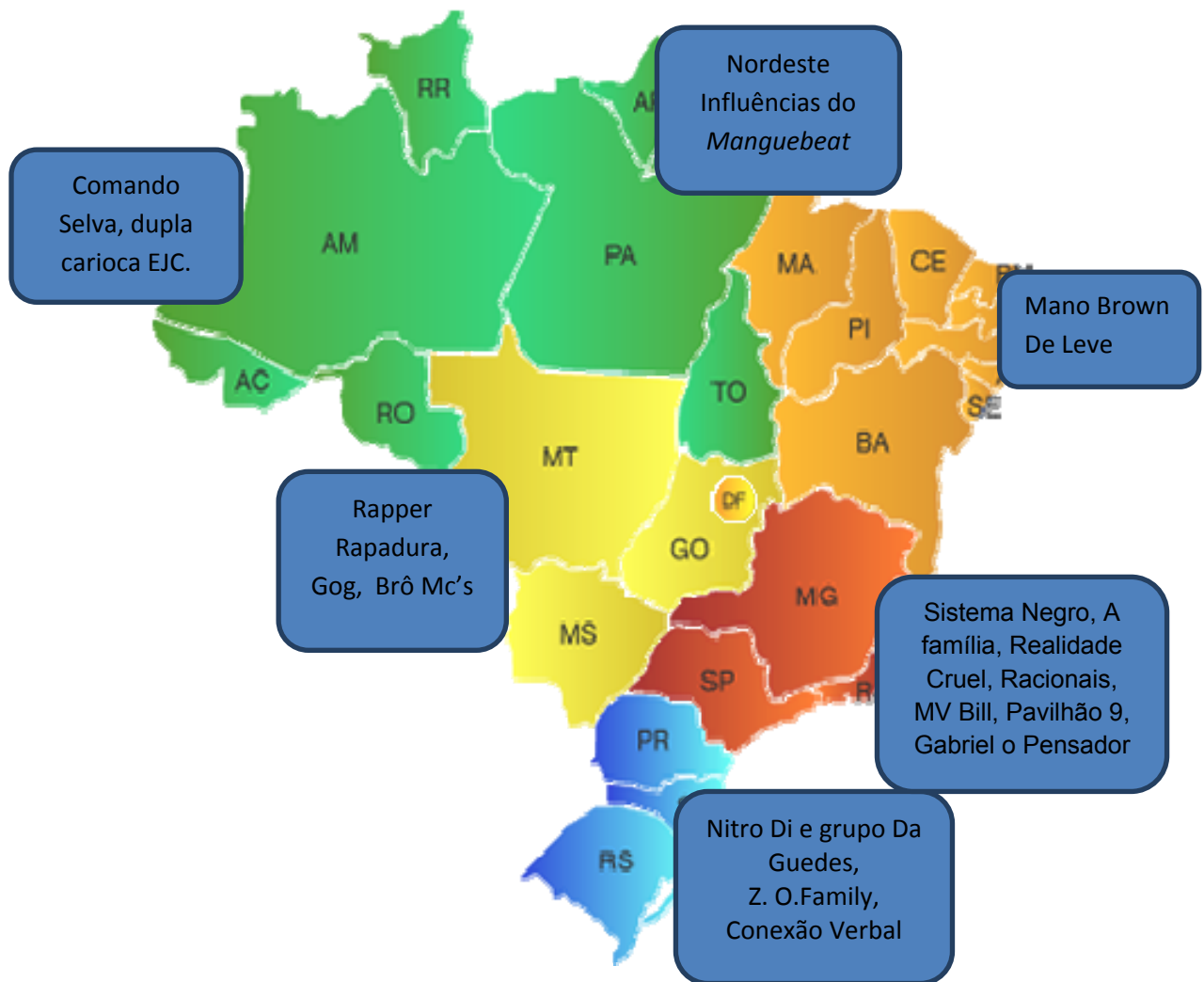
Atualmente o rap é um gênero musical mundialmente conhecido que comporta uma grande heterogeneidade. Dutra (2006) levanta a hipótese e que concordamos de que:

A nossa hipótese de pesquisa é que o rap adquire feições próprias em cada lugar em que é produzido, sincretizando-se com outras matrizes de culturas marginalizadas pela indústria cultural. Isso dá ao Hip Hop uma identidade que é ao mesmo tempo global e local, podendo-se identificar alguns traços que são ecos da herança cultural local que se combinam dentro da estética do Hip Hop. (DUTRA, 2006. p.1)

Os rappers estão presentes em diversos estados brasileiros de norte a sul nas mais diversas situações e contextos.

Fonseca (2011) apresenta em sua pesquisa como o rap se manifesta pelo Brasil, a existência do rap em praticamente todo território nacional, com os mais diversos sotaques. Revela que no país os elementos do hip-hop constituem em si meios diferentes de transmitir mensagens semelhantes, de forma a construir uma “espécie de memória do que tem ocorrido no país como reflexo da colonização, da escravidão e da dependência externa que por décadas, para não dizer séculos, marcou nossa vida econômica, política e social” (p.61). Na imagem retratada abaixo, mapa brasileiro, apresenta como se dá em cada estado as principais manifestações no rap e seus precursores.

Figura 23 - Representação dos principais rappers brasileiros



Fonte: A autora

Um fato curioso se apresenta na região Centro-Oeste, o grupo Brô MC's, trata-se um grupo indígena formado por jovens da etnia guarani Kaiowá que em oficinas de hip-hop ministradas pelo ponto de cultura "Todas as Idades", de Dourados (MS), fundiu-se um grupo de rap, que dá voz a luta dos povos indígenas. De acordo com o Fonseca (2011) este é considerado o primeiro e único grupo de rap indígena do Brasil.

Figura 24 - Os chamados “guerreiros” do grupo indígena de Dourados.



Fonte: Fonseca (2011)

Na região sudeste têm-se a importante figura do rap típico, com batidas fortes e letras repletas de crítica e preocupação social, o conhecido MV Bill, segundo Fonseca (2011) é o idealizador e incentivador do Prêmio Hutúz e da Central Única das Favelas (Cufa), além de escrever o livro *Cabeça de porco*¹³ com o ex-secretário de Segurança do estado do Rio de Janeiro, Luiz Eduardo Soares, segundo a autora ele escreveu e dirigiu em co-autoria com seu produtor Celso Athayde, o livro e o documentário *Falcão – meninos do tráfico*, o qual retrata sobre a exploração, pelo crime organizado e as condições das favelas brasileiras.

¹³ O livro relata e analisa a violência urbana originada do tráfico de drogas, com dados apresentados baseados em pesquisas, entrevistas e filmagens feitas por todo o Brasil.

[...] importa enfatizar que o rap está presente em praticamente todo o território nacional. Obviamente, cada região do Brasil tem gêneros próprios com os quais o *rap* se dialoga. Isso ocorre em exemplos citados, como no rap com repente do Distrito Federal e no rap com influências do samba ou do funk carioca na base musical do Rio, sem esquecer o casamento do rap com a música eletrônica da dupla paulistana Mamelô Sound System, o rap com influência do *hardcore* – ou *hip-rock* – dos também paulistanos Pavilhão 9 e a fusão de hip –hop com samba do carioca Marcelo D2, que, segundo suas próprias letras, está — à procura da batida perfeita”. E esses estilos com influências locais poderiam ser explorados pelos professores dos mais diversos pontos do país na escolha das canções trabalhadas em sala de aula, lembrando que o ideal é os professores considerarem o gosto dos alunos na seleção. (FONSECA, 2011, p.67)

Considerando o movimento cultural hip-hop como de natureza híbrida temos se acordo com Silva e Santos (2010) a caracterização das práticas e eventos do movimento como algo que define e identifica o sujeito, concedendo sentido a vida e as relações estabelecidas no contexto.

Desta forma a forma de manifestação do hip-hop caracterizam práticas e eventos de letramento que caracterizam “a ideologia e a condição de luta e resistência desses sujeitos da periferia” (p.222)

Outra característica local é a utilização da língua, o rap por ter a melodia muito próxima da fala, recebe a sonoridade da fala local, assim como a temática ligada à realidade dos jovens pobres da periferia. A estrutura do rap permite assim que em cada localidade as escolhas sonoras possam ser feitas de modo que demonstrem as características culturais em que seus produtores estão imersos.

Rojo (2009, p.99) apresenta que “as práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes também diversos”. Desta forma as práticas dentro do hip-hop, envolvem questões de luta e resistência que impulsiona os ativistas a persistir na causa.

Retomando o modelo ideológico de letramento proposto por Kleiman (1995) Nascimento (2014), em que consideram que as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder numa sociedade, as práticas de letramento mudam conforme o contexto. Portanto pode-se afirmar que as práticas de letramento que engloba o Movimento Cultural Hip-Hop estão intimamente ligadas a este letramento ideológico, considerando a pluralidade, a diferença e as práticas sociais em que ocorre.

3.3 O hip-hop e o rap em Londrina

Em Londrina, o surgimento do hip-hop se deu em meados da década de 1985 e 1986, com o aparecimento do primeiro álbum de rap trazido pelo DJ Kaska (Josmar Machado), o álbum era intitulado *Som das Ruas* do grupo Chic Show, hoje a primeira revista paranaense de hip-hop sob a edição do referido DJ, já circula nas mais diversas cidades do Paraná, trazendo notícias e atualizações sobre o movimento.

Figura 25 - Revista Som das Ruas (Londrina)



Fonte: A autora

Figura 26 - Revista Som das Ruas (Londrina)



Fonte: A autora

Em entrevista com a secretaria de cultura da cidade de Londrina, sob o questionamento dos movimentos culturais da esfera do hip-hop e se há investimentos na cidade com projetos que abranjam a temática, a análise do projetos revela que nos últimos anos projetos que trabalham com esta linguagem cultural tem sido aprovados para receberem fomento através do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC)¹⁴. Em 2014 foi selecionado o projeto Londrina Hip Hope Vermelho Festival que foi proposto por Adilson Inocente Kikuta, o evento contará com a participação de ativistas do movimento regional, e englobará as atividades em comemoração aos 80 anos da cidade de Londrina em novembro de 2014.

¹⁴É o Programa Municipal de Incentivo à Cultura, criado pela Lei Municipal 8.984/2002, que estabeleceu uma nova maneira para a realização do incentivo à cultura em Londrina. Antes dele, a Lei nº 5.305/92, organizava o processo baseado na renúncia fiscal de tributos municipais (IPTU e ISSQN). O Programa Municipal de Incentivo à Cultura é estruturado através da existência de um fundo municipal (FEPROC) que repassa recursos para projetos selecionados através de editais anuais. Os proponentes que tem seus projetos selecionados assinam um termo de cooperação cultural e financeiro, no qual são estabelecidas as obrigações entre as partes. Ao final da execução do projeto é necessária a entrega da prestação de contas dos recursos recebidos.

Figura 27 - Folder do evento Londrinense



Fonte: A autora

É possível observar na cidade de Londrina no cemitério central, que todo o muro do mesmo encontra-se grafitado.

O muro do Cemitério São Pedro vem recebendo intervenções artísticas já algum tempo com diferentes origens. Um dos primeiros projetos foi financiado por um dos postos de combustível que fica próximo; outro projeto foi proposto ao Promic pelo artista plástico e professor Claudio Garcia; a última intervenção ocorreu a convite da ACESF e foi feita com recursos municipais.

A autorização para o uso do espaço e a proposição de projetos é feita diretamente com a ACESF. O patrocínio para este tipo de ação pode ser proposto em editais do Programa Municipal de Incentivo à Cultura; pode ser oriundo de patrocínio privado; ou ainda resultado de doação de materiais e serviços.

Para que os projetos sejam relacionados ao movimento hip-hop ou não, mas que estejam relacionados à cultura em geral precisam obedecer as leis que o município estipula, abaixo um processo histórico mostra como se dá este processo.

A primeira Lei Municipal de Incentivo à Cultura em Londrina foi criada em 1992, sendo regulamentada em 1993 e vigorando em 1994. Seus objetivos eram o de viabilizar economicamente os projetos culturais, difundir o conceito de *Marketing Cultural* e fazer com que as pessoas físicas ou jurídicas pudessem, através do

investimento em projeto cultural, participar do processo de produção cultural do Município.

Esta Lei autorizava a renúncia fiscal, por parte do município, de 5% do valor proveniente das receitas de IPTU e ou ISS, para investimento em projetos culturais aprovados por uma Comissão de Avaliação dos Projetos Culturais, autônoma e independente. Essa Comissão, seria composta por representantes do Conselho Municipal de Cultura, da Secretaria de Fazenda e Planejamento, da Secretaria Municipal de Cultura e de representantes da Comunidade Cultural do município, e sua avaliação teria como foco a relação custo benefício do projeto e qual a sua contribuição para a comunidade. As exigências para que as pessoas pudessem financiar seus projetos culturais, através da Lei de Incentivo, seriam a residência no município e experiência na área proposta pelo projeto.

Inicialmente o limite para abatimento era de 70% do valor investido, desde que não ultrapassasse 20% do valor do imposto a ser pago. Sendo assim, o contribuinte interessado em investir em cultura tinha um custo fixo de 30% do valor investido. Esse custo era referente ao *marketing* cultural, ou seja, a divulgação do nome do investidor no material publicitário do projeto.

A Lei n° 7.237, de 19 de novembro de 1997, alterou os Parágrafos 2º e 3º do Artigo 1º da Lei n° 5.305/92 que dispunha sobre a Alíquota de Abatimento dos Impostos, alterando-a de 20% para 40%, tornando o Incentivo 100% dedutível e criando o conceito de Marketing Cultural com alíquota de 5%. Caso houvesse a opção pelo marketing cultural, o incentivador deveria investir mais 5% do valor do imposto, sendo que este percentual não poderia ser abatido do montante do imposto a ser pago.

A Lei n° 8.317, de 28 de dezembro de 2000, alterou o Parágrafo 2º do Artigo 1º da Lei n° 5.305/92 que dispunha sobre a alíquota de abatimento dos impostos alterando-a de 40% para 65%, igualando-se aos índices da Lei de Incentivo ao Esporte também existente na cidade.

Em 2001 foi realizada a 1ª Conferência de Cultura da Cidade de Londrina, com o objetivo de deliberar sobre as principais diretrizes da política de ação da Secretaria Municipal da Cultura e a universalização do acesso à cultura no município, que aprovou as seguintes diretrizes aprovadas na Conferência tinham três premissas básicas:

- a implantação da cultura como política pública através da criação de circuito cultural abrangente para toda a cidade (Rede da Cidadania).
- Criação do Programa Municipal de Incentivo à Cultura – PROMIC.
- Formulação de diretrizes para a criação de legislação sobre a política cultural e o estabelecimento de um novo modelo para o Conselho Municipal de Cultura, concretizadas com a promulgação da lei 8871/02.

A legislação proposta incorporava-se a uma tendência contemporânea de reconhecer a relevância pública de um grande conjunto de grupos, projetos e agentes sociais. O PROMIC propunha a realização das políticas públicas na forma de parcerias entre Estado e Sociedade Civil, com os cidadãos se envolvendo em sua elaboração e execução.

A lei n ° 8984, de 06 de dezembro de 2002, estabeleceu a criação do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC) e o Fundo Especial de Incentivo à Cultura (FEPROC), diferenciando-se da proposta anterior pelos seguintes aspectos: o mecanismo de apoio a todos os projetos culturais apresentados e aprovados seria o Fundo Especial de Incentivo à Cultura (FEPROC); e o estabelecimento de duas categorias de projetos passíveis de receber os recursos do FEPROC: Projetos Culturais Independentes (PCI) e Programas e Projetos Estratégicos (PPE). O Fundo Especial de Incentivo a Projetos Culturais (FEPROC) foi criado com “o objetivo de propiciar os recursos financeiros necessários à execução da Política Cultural do Município”. Este fundo será capitalizado através de dotação orçamentária própria, doações ou contribuições de pessoas físicas ou jurídicas ou de organismos públicos e privados, nacionais e internacionais, além de recursos oriundos da União e do Estado.

Além de promover um maior controle dos recursos públicos investidos na área cultural, o mecanismo de fundo permite também maior visibilidade do Poder Público Municipal enquanto patrocinador dos projetos. Na modalidade de Mecenato que existia com a Lei 5.305/92, não ficava clara a efetiva participação do município, uma vez que os produtores culturais ao captarem impostos de pessoas físicas e jurídicas entendiam que estes eram os patrocinadores desvirtuando o sentido da renúncia fiscal promovida pelo município.

Nas escolas, no ano de 2013, a Escola Estadual Professora Vani Ruiz Viessi, implantou por meio do Programa Mais Educação¹⁵, ação do governo federal, um projeto com hip-hop.

Na primeira etapa do Programa os participantes são orientados a escrever uma carta ou uma redação sobre qualquer tema, geralmente os textos apresentados revelam rotinas do cotidiano dos jovens, a originalidade é uma marca do hip-hop.

Em seguida, o professor ensina as crianças a transformarem o texto em poesia rimada, é feito um trabalho com fonética para produção destes poemas, depois disso é criada uma base eletrônica no ritmo que o autor, o aluno, preferir.

Com a música autoral pronta os alunos aprendem a executar as coreografias características do hip-hop, *break*. Os alunos durante as oficinas podem comandar a mesa de DJ, para mixar canções, o projeto não engloba o grafite por causa do cheiro de tinta, a escola preferiu não abordar esta arte.

Este projeto também teve o apoio da Cufa (Central Única das Favelas) que hoje em Londrina atende cerca de mil crianças e adolescentes de vários municípios.

A Cufa atua no Paraná desde 2008, segundo Jose Antonio Campos presidente da central é feito um trabalho pautado na prevenção, onde se procura por meio da arte conscientizar estes jovens para que não se envolvam com a criminalidade e possam despertar talentos.

¹⁵ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Figura 28 - Oficina de Hip-hop



Fonte: Disponível em: <http://cufaparana-londrina.blogspot.com.br/>

Figura 29 - Oficina na escola



Fonte: Disponível em: <http://cufaparana-londrina.blogspot.com.br/>

Resumidamente, expusemos, nesta seção, o processo de formação do movimento cultural do hip-hop na cidade de Londrina, suas transformações, apresentando que o movimento está vivo e presente na região, com as particularidades que cada região traz consigo, mas sempre trazendo consigo o desejo de transformar o pensamento de quem o realiza.

O próximo capítulo visará abordar o movimento de internalização de forma que se estabeleça uma relação entre o desenvolvimento dos alunos e o movimento cultural hip-hop.

Capítulo 4

O movimento de internalização

Neste capítulo apresentamos as bases teóricas fundamentais para a compreensão do movimento de internalização que, a nosso ver vai gerar desenvolvimento de capacidades de leitura crítica e apreciação estética nos alunos. Apresentamos reflexão sobre o que consideramos como atividade mediada por instrumentos e, por fim, serão apresentados a ideia de desenvolvimento analisada com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo.

4.1 Vygotsky e o desenvolvimento

Uma das teses fundantes do trabalho de Vygotsky (1988; 2001; 2005), para se compreender a noção de desenvolvimento do sujeito, é o caráter social e histórico dos chamados Processo Psicológicos Superiores, como a atenção, a memória, a vontade, a escrita. O conhecimento, nessa perspectiva não é programado por uma herança genética, mas é sempre perpassado por traços culturais adquiridos no contato do indivíduo com o meio social, daí o nosso interesse em apresentar o movimento hip-hop como um meio social em que emergem esse contato dos envolvidos.

Este desenvolvimento depende do processo de mediação pelo qual o indivíduo interage e se desenvolve no meio sócio cultural em que está inserido. A mediação, segundo Oliveira (1997, p.26), pode ser compreendida como “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Hila (2011) retrata o conceito de mediação baseada em Vygotsky da seguinte maneira:

A ideia de mediação é central na obra de Vygotsky, na medida em que a utilização de um elemento mediador, a exemplo da ferramenta na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), não apenas facilita processos mentais já existentes, mas transforma o funcionamento da mente, pois ao utilizar-se de uma nova ferramenta novas funções mentais são também introduzidas no sujeito. (HILA, 2011, p.59.)

Se observarmos um sujeito que necessita beber água e para isso precisa buscá-la, o meio, o instrumento que este fizer uso para realização da tarefa, seja

através de uma fonte, uma torneira e tantas outras possibilidades, permitirá alcançar o objetivo. Da mesma maneira, na pesquisa realizada pretendemos que nossos alunos apropriem-se do gênero canção poética de rap e, para que isso ocorra, fazemos uso da ferramenta sequência didática. Usamos uma possibilidade para se atingir o objetivo.

A função, portanto, dos instrumentos é de ser um facilitador no processo de internalização, que pode vir a promover o desenvolvimento.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (VYGOTSKY, 1988. p.64)

Ou seja, para Vygotsky, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que o sujeito vai se desenvolver com o tempo, pois este não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinho o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposto.

De fato, às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. (SFORNI, 2004, p.3)

Vygotsky (2001) e em seguida Leontiev (2004) argumentam que é pela apropriação dos mediadores culturais, possibilitada, principalmente, pelos conteúdos e conhecimentos científicos, objetivados pelas gerações precedentes, que torna possível o desenvolvimento do sujeito. Para Vygotsky (2000, p. 290), “a tomada de consciência passa pelos portões do conhecimento científico” e por isso mesmo o conhecimento, nessa perspectiva, é uma produção que emerge apenas em situações de ensino devidamente planejadas. O que o autor quer reforçar com essa afirmação é que nem todo ensino ou toda situação de interação, pensando na escola, gera desenvolvimento, mas, sim, o “bom ensino”, aquele que inserido em

uma “correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1991, p.15).

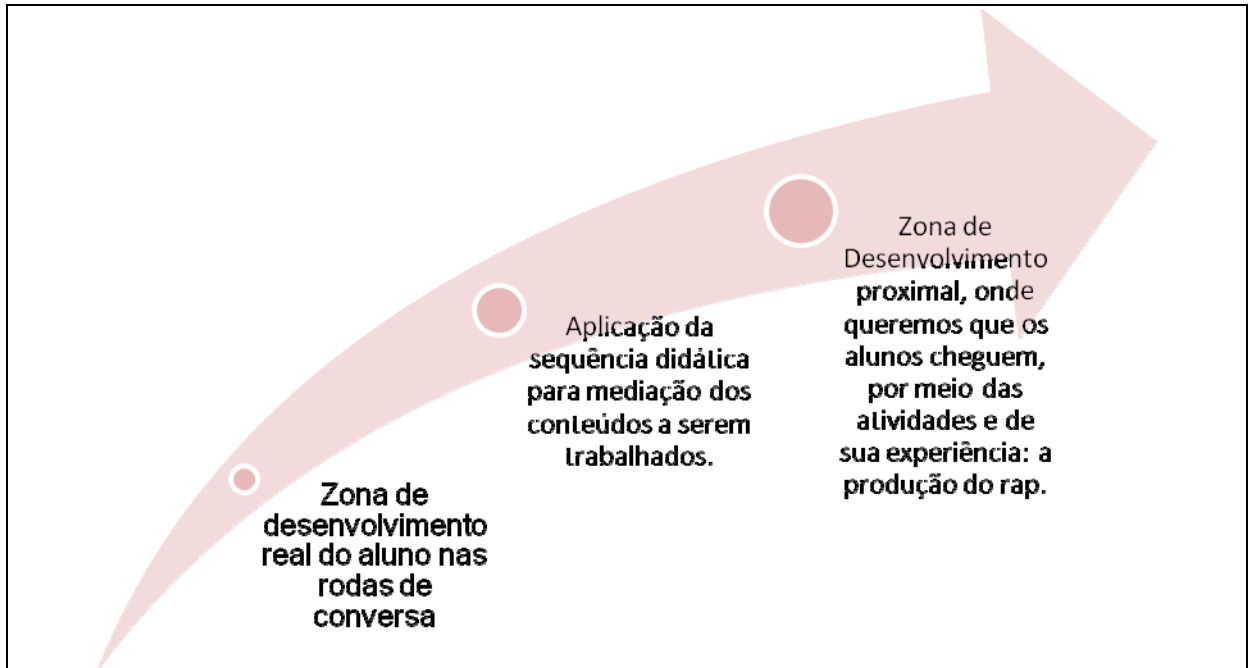
Para esclarecer essa relação entre aprendizado e desenvolvimento, ou as dimensões do conhecimento escolar, Vygotsky (1988) destaca ser necessário situar aquilo que o aluno já sabe do que pode saber com a ajuda de outros, ideias tematizadas nos dois níveis de desenvolvimento bem marcados dos alunos: *o real* e *o próximo*. Nas nossas atividades podemos observar nas rodas de conversa iniciais que servirão de base para compreender o que os alunos já conheciam sobre o movimento hip-hop, o que traziam como experiência já vivida e de mundo para que posteriormente pudéssemos elaborar as atividades com o uso da ferramenta sequência didática para agregar conhecimento científico, desta forma segundo Vygostky (1988) estaremos de fato atingindo a sua zona de desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real é medido por aquilo que os alunos realizam sozinhos de forma independente, já o que eles fazem com a ajuda de outros (professor, colegas, pais ou alguém mais experiente) é indicativo das possibilidades de seu desenvolvimento. Decorre assim que a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZPD) é entendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 1988, p.97), os quais funcionariam como andaimes para a construção da aprendizagem.

O conceito de ZDP dá especial relevância, dentro da ciência, à questão do social, pois é por meio das interações e das mediações instrumentais que o desenvolvimento se opera no indivíduo, dentro da nossa pesquisa optamos por realizar diversas rodas de conversa para que no diálogo e na troca de experiências os alunos pudessem de fato ser capazes de agregar conhecimento.

Na nossa pesquisa podemos observar como se dará esse conceito, sendo explicitado na figura a seguir:

Figura 30 - Representação das zonas de desenvolvimento



Fonte: A autora

A apropriação de um dado conhecimento, que produza desenvolvimento, ocorrerá quando a ação do professor/mediador for para organizar as maneiras de como o objeto envolverá o seu receptor/aluno. É importante que este professor leve em conta todas as particularidades (afetivas, culturais e cognitivas em que se encontra o seu aluno), podemos compreender a importância de se fazer as rodas de conversa nas aulas para observar como se dá esse processo de desenvolvimento. É necessário enfatizar que de acordo com Leontiev (2004) ter um objetivo planejado é dos requisitos iniciais para que coloquemos os alunos em atividades.

4.2 Aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O ISD é uma vertente que se originou à partir do Interacionismo Social, cujo maior representante como referenciado do capítulo anterior é Vygotsky. A abordagem do ISD busca apoio também em Bakhtin e Volochinov, ao se falar de gênero e a importância da interação verbal. Bronckart (1999) concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico:

[...] produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade de desenvolve.(Bronckart, 1999, p.34)

Essas interações sociais, mais especificamente verbais, segundo Bronckart (1999), regulam e medeiam a cooperação dos indivíduos na atividade, constituindo o que Habermas (1987) designa agir comunicativo. Sendo assim, o ISD toma emprestado de Habermas o conceito de Agir Comunicativo: a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos Além disso, aproveita também o que Habermas denominou mundos representados. Nesse sentido, a língua é tida como uma organização social que, por meio de uma construção histórica permanente, estrutura - se a partir de signos, os quais são postos em uso na representação de três mundos. São eles: a) o mundo objetivo no qual há representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; b) o mundo subjetivo que representa as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa e c) o mundo social o qual constitui a maneira de organizar a tarefa. Juntos, esses mundos representam o contexto da atividade social.

A partir dessa apresentação, e também dos estudos decorrentes do Interacionismo Social, de forma bastante didática, Saito e Nascimento (2005, p.14) categorizam os seguintes elementos constitutivos do contexto de produção:

(a) *a esfera da comunicação*: cenário ou formação social na qual o texto se insere (Mídia, Literatura, Família, Igreja, Escola, etc.);

(b) *a identidade social dos interlocutores*: o lugar social de onde falam os parceiros da interação, isto é, o texto além de ter um emissor que é a pessoa que produz e um receptor a que recebe, também apresenta posições sociais por eles desempenhadas;

(c) *a finalidade da interação*: objetivo ou o intuito discurso da interação;

(d) *a concepção do referente*: o conteúdo temático, o referente de que se fala;

(e) *O suporte material*: as circunstâncias físicas em que o ato da interação se desenrola (livro didático, *out-door*, jornal-online, oral ou escrito);

(f) *a relação interdiscursiva*: o modo como se dá o diálogo entre as vozes que circulam no texto (que vozes são essas? da dona de casa? do vendedor? do

político? da criança?) que fala em certas passagens do discurso (das diferentes esferas), as vozes que emergem e se confrontam no texto.

Ao analisarmos os documentos prescritivos que regem a educação básica, e o que rege o ensino da prática de leitura e da escrita Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (1998) denominam de um ensino voltado para o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*, pois nas várias situações pelas quais passamos na nossa vida cotidiana e, posteriormente escolar, interagimos a partir de textos, produzidos pela combinação de três tipos de capacidades:

(a) *capacidade de ação*, ou de contextualizar o gênero na situação de origem, ou seja, de reconhecer o texto como um gênero em específico e seu contexto de produção;

(b) a *capacidade discursiva*, ou de mobilizar elementos referentes à arquitetura textual desse gênero, aos tipos de discurso ali implicados, às formas de organização desse gênero no geral e as estratégias desenvolvidas;

(c) a *capacidade linguístico-discursiva*, concernentes ao domínio dos mecanismos linguístico-discursivos necessários para a produção do gênero, tidas como: mecanismos de conexão (coesão verbal e nominal), gerenciamento de vozes e modalização, a sintaxe da oração, e, em séries mais iniciais o trabalho com a pontuação e a ortografia, mais pontualmente.

Hila (2011) lembra que essas capacidades, embora, do ponto de vista teórico, possam ser particularizadas separadamente, no contexto da sala de aula, nas atividades de leitura e produção, elas se encontram em permanente interação.

A fim de propor um ensino com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sugerem que as atividades sejam organizadas em torno de sequências didáticas, conceito que será apresentado no item seguinte.

4.3 A sequência didática

O trabalho com a SD, seja por meio de dissertações, teses e, inclusive, paradidáticos tem se desenvolvido bastante no Brasil tanto em língua estrangeira como em língua portuguesa (CRISTOVÃO, 2001, 2002; NASCIMENTO, 2005; 2007, 2009; 2014; MACHADO, 2004; LOUSADA, 2006; NASCIMENTO, GONÇALVES, SAITO, 2011), para citar alguns.

As primeiras SD originariamente foram introduzidas pelos pesquisadores do grupo de Genebra nas instituições de ensino francesa entre 1985 e 1986 (cf. BRONCKART, 2006). O contexto do seu surgimento deu-se a partir de um problema bastante similar à realidade brasileira: o ensino compartimentalizado de língua portuguesa, que separa as práticas da leitura, da escrita e da própria gramática e, como efeito, separa também o desenvolvimento das capacidades de linguagem, como se para escrever não precisássemos utilizar a leitura ou, ainda, para entender o sentido de determinadas regras gramaticais não precisássemos da prática da leitura e da produção. Era necessário então pensar em uma ferramenta que possibilitasse a integração dessas práticas e foi nesse sentido que o grupo alavancou a proposta com as SD.

Machado e Cristovão (2006) revelam que o interesse nessa ferramenta é normalmente justificado: 1) por permitir integrar as atividades de leitura, escrita e de conhecimento da língua; 2) por considerar tanto os conteúdos de ensino prescritos pelos documentos oficiais quanto os objetivos de aprendizagem dos alunos; 3) por contemplar a necessidade de se trabalhar atividades e suportes variados de exercícios; 4) por facilitar a construção de programas em continuidade uns com os outros e 5) por propiciar a motivação dos alunos, na medida em que traz diferentes objetivos que os da aula.

As autoras ainda explicam que inicialmente não se tratavam de sequências didáticas de gêneros especificamente, “mas, sim, de sequências abertas a diferentes objetos de conhecimento” (p.3). Por exemplo, sequências que poderiam ter como o objetivo o desenvolvimento da leitura crítica e para tanto trabalhariam com diversos gêneros. Foi somente na década de 90, que essas ferramentas centram-se de forma mais específica no ensino de gêneros, inicialmente voltadas para a produção escrita e posteriormente à produção de gêneros orais (HILA, 2011).

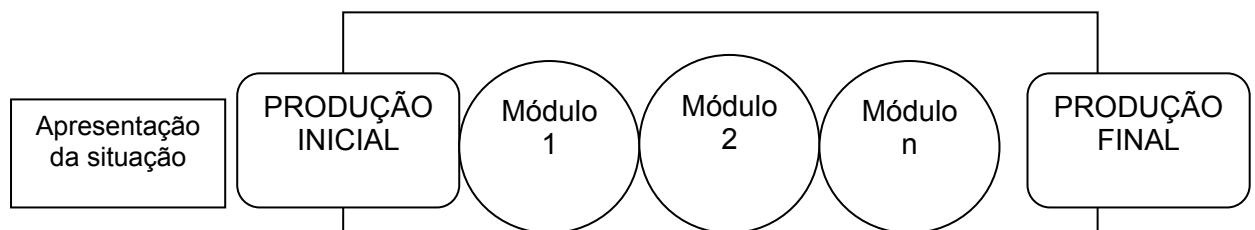
As sequências didáticas definem-se, assim, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O objetivo deste objeto é levar os alunos a se apropriarem (e também a reconstruírem) uma prática de linguagem sócio-historicamente elaborada. Essa reconstrução de uma prática social se dá por meio de uma prática de linguagem, materializada nos gêneros textuais.

Nascimento (2007), exemplificando uma sequência didática sobre o gênero artigo de opinião, ilustra que o objetivo precisa estar envolvido com um projeto maior

da sala, como por exemplo, a elaboração da página “opinião” do jornal escolar, o que atenderia à noção de prática de letramento emergindo de um evento de letramento.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, Dolz e Schneuwly (2004, p.83), relatam que a sequência didática tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação”, desta forma nosso trabalho será em torno de gêneros que os alunos ainda não dominam para ilustração desse processo os autores apresentam um esquema para visualização deste processo.

Figura 36– Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004)

A elaboração desse modelo deve seguir os três níveis de análise textual, os quais correspondem às capacidades lingüísticas, conforme exemplifica o Quadro 6, baseado em Hila (2011):

Quadro 6 - Níveis de análise de um texto e capacidades de linguagem.

NÍVEIS DE ANÁLISE	ASPECTOS A SEREM ANALISADOS (inicialmente pelo professor e em seguida transformados em exercícios para os alunos)
O contexto de produção / capacidade de ação	<ul style="list-style-type: none"> - Trata-se de que gênero textual? - Onde podemos encontrá-lo? - Quem o escreveu/falou? O emissor e seu papel social. - A quem? O interlocutor e seu papel social. - Quando? O momento psíquico e subjetivo. - Onde? Lugar psíquico institucional. - Para quê? Objetivo de interação.
A organização textual/ capacidade discursiva: Tipos de seqüência dominantes Tipos de discursos dominantes	<ul style="list-style-type: none"> - Plano global do texto – escolhas e ordem do conteúdo. - Sequência narrativa, descritiva, dialogada, descritiva de ações, explicativa, argumentativa. - discurso implicado/autônomo
Os aspectos-linguístico-discursivos/ capacidade linguístico-discursiva	<ul style="list-style-type: none"> - Coesão textual - Conexão textual - Modalização - Voz

Fonte: Hila (2011)

Neste capítulo apresentamos as vertentes do interacionismo sociodiscursivo, juntamente com as referências vygostskianas e o uso da ferramenta sequência didática como mediadora do processo de aprendizagem. Essas teorias são importantes para que se compreenda o processo de formação das atividades desenvolvidas e os resultados obtidos, bem como servem de base para a nossa análise. No próximo capítulo abordaremos o percurso metodológico que fez parte do processo desta pesquisa.

Metodologia de pesquisa

“O texto é o resultado da arte de tecer com as cores da vida. Somos, de alguma maneira, tecelões que praticam o ofício de escrever e, diria mais, somos tecelões que praticam o ofício de viver porque viver também é tecer. Escrever resulta das tensões e contradições entre o desejo e o mundo, entre o que cada um quer e o que vai podendo dizer. O texto é algo vivo, um tecido vivo e é sempre surpreendente, contraditório e perigoso”.

Eduardo Galeano

(em entrevista à Revista Cult nº 41, dezembro/2000)

1 Percurso Metodológico

Nesta seção da dissertação apresentamos o percurso metodológico para a investigação desta pesquisa, procuramos detalhar o contexto em que ocorreram os procedimentos para a geração de dados, os instrumentos necessários para atingirmos os objetivos e as categorias escolhidas para a análise. Esse percurso foi dividido em sete subitens para uma melhor visualização desta trajetória. No primeiro tópico focalizamos a definição do tipo de pesquisa de forma ampla. Em seguida, um breve relato da pesquisadora, uma explanação sobre o contexto da unidade escolar escolhida para realização do levantamento dos dados juntamente com os participantes envolvidos. Em sequência apresentamos o período e suas etapas para a coleta de dados bem como os instrumentos e por fim os procedimentos adotados em cada momento deste processo, para responder as perguntas inquietantes desta pesquisa.

1.1 Definição da natureza e tipo de pesquisa

Esta investigação ancora-se no quadro das (a) pesquisas qualitativas e (b) na pesquisa-ação.

A pesquisa de caráter qualitativo (ERICKSON, 1986; PRODANOV, FREITAS, 2013; ANDRÉ, 1995) entende que a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

Corbin e Strauss (2008) definem a pesquisa qualitativa como qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação.

Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos e também à pesquisa sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. Alguns dados podem ser quantificados, como no caso do censo ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso modo da análise é interpretativa. (CORBIN e STRAUSS, 2008. p.23)

A razão da escolha por este método é o fato da nossa pesquisa não ser baseada em dados precisos, mas na construção dos mesmos. Buscamos explorar a temática do movimento cultural hip-hop de forma a ganhar novos entendimentos.

De maneira geral, as características da pesquisa qualitativa, segundo Hila (2011, p.130) defende que no contexto de pesquisa todos os seus elementos contextuais são considerados, baseado em sua estruturação, pode-se representar na tabela abaixo para mostrar alguns dados desta pesquisa, a autora se baseia em diversos autores para chegar nos seguintes dados:

Quadro 7 - Características do paradigma qualitativo

Interesses para o processo, do que simplesmente nos resultados.	Nesta pesquisa nosso foco está na interação dos envolvidos e na aprendizagem dos mesmos, presente nos processos de interação.
A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o seu contexto.	Para o levantamento dos dados, as atividades foram desenvolvidas no ambiente em que os alunos estão inseridos.
A análise dos dados conta com uma variedade de instrumentos de coleta, como questionários, entrevistas, sequência didática.	Para esta investigação fizemos uso de diversos instrumentos para buscar as respostas aos questionamentos.
As conclusões estabelecidas na investigação não são generalizáveis.	Importante enfatizar que em cada contexto os resultados podem sofrer variações, mesmo sendo escola pública o contexto de produção dos alunos podem mudar em função de sua trajetória.

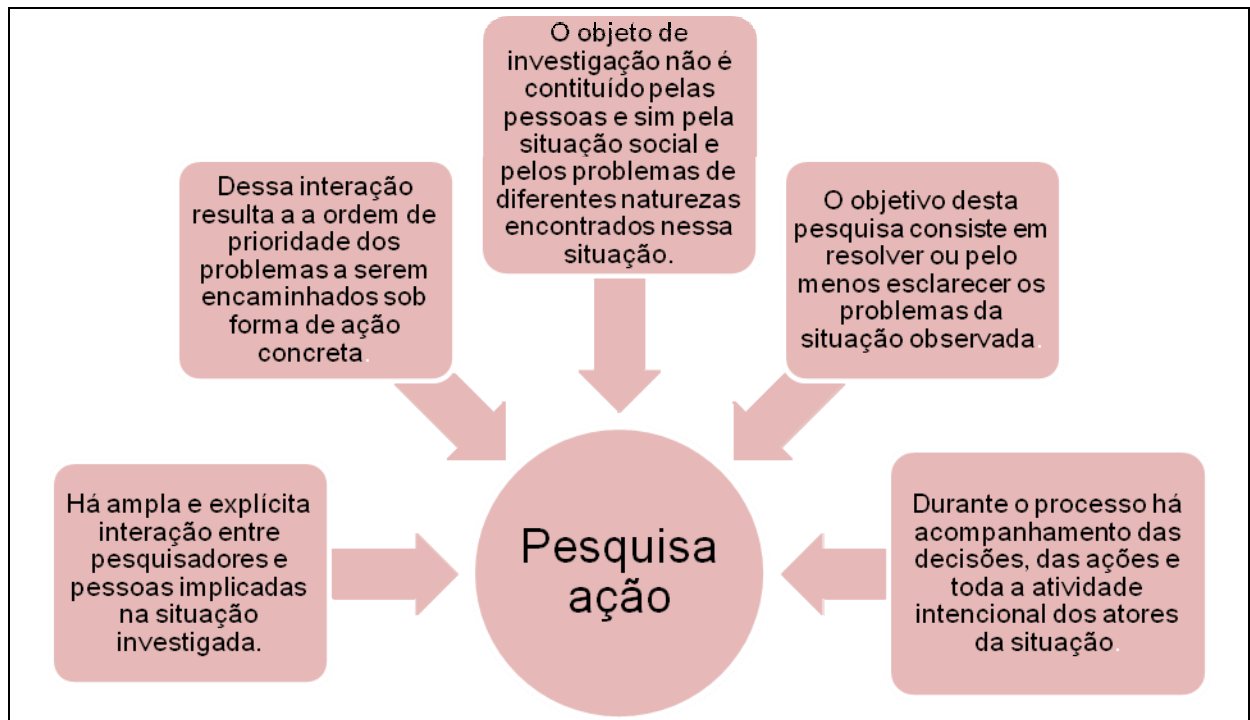
Fonte: Hila, 2011, p.130.

Segundo Prodanov e Freitas (2013) em relação à pesquisa ação, os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa. A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a

serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Segundo Thiollent (1988, p.15), toda pesquisa-ação é de tipo participativo, sendo observadas as seguintes características:

Figura 31 - Representação da pesquisa-ação



Fonte: Thiollent, 1988, p.15.

Considerando esses aspectos, o nosso trabalho constitui uma pesquisa-ação, descritiva e de cunho interpretativo, uma vez que descreve as características de um fenômeno determinado – a canção-rap – estabelecendo relações entre variáveis e fatos.

1.2 A professora pesquisadora

Consolidando com primeira parte desta dissertação em que foram relatados dados sobre o processo de formação para chegar a este projeto de mestrado, agora de forma mais objetiva trataremos apenas de alguns dados relevantes para chegar a ideia de tornar esta pesquisa uma pesquisa-ação.

Ao iniciar o mestrado no ano de 2013, encontrava-se em exercício profissional nas escolas da rede pública de ensino no estado do Paraná, professora temporária, por isso atuava em diversas turmas por tempo determinado, logo em consolidação

com o início do mestrado tive a oportunidade de ingressar no Projeto Futuro Integral mantido pelo Sesc, e desta oportunidade veio a ideia inicial de realizar uma pesquisa-ação com os alunos deste projeto. Desta forma, ficaria viável observar a prática e os resultados com uma turma que já estava adaptada com o estilo das aulas, e isso não influenciaria nos resultados que esperamos encontrar. Assim, no momento em que a pesquisa foi realizada, encontrava nas minhas atividades profissionais.

1.3 A unidade escolar: lócus da pesquisa

Neste projeto Futuro Integral do Sesc, especificamente na cidade de Arapongas, há uma parceria com três escolas públicas estaduais, porém entre essas três a que mais aproximava do contexto de realização, e que os alunos demonstravam desejo de estudar o movimento cultural hip-hop, foi no Colégio Estadual Francisco Ferreira Bastos, escola fundada em 1982, situada em uma região periférica da cidade, como investigação parcial os alunos apresentaram a grande quantidade de pichação nos muros da escola, nos banheiros e dentro das salas de aula, foi flagrante observar como os alunos apresentavam esse contexto com valoração negativa mais como forma de manifestação.

Interessante observar que ao definir a escola a ser realizada optamos por uma em que o contexto cultural aproxima-se do objeto de estudo, porém em apresentações em seminários, participações em eventos e até mesmo em formação de professores, houve muitos questionamentos se este projeto seria possível de acontecer em escolas com contextos diferentes, públicas mais em regiões centrais ou particulares, haja vista que são contextos culturais distantes do movimento em que emerge o hip-hop, não optamos por realizar esta experiência e comparar os resultados por conta do tempo de realização e análise dos dados, levando em consideração que o tempo de conclusão da dissertação são apenas dois anos, aproveitamos para deixar uma sugestão para novos trabalhos que possam complementar este.

Nossa hipótese sobre a realização desta pesquisa nestes contextos é que seja possível sim, porém os resultados podem ser diferentes, um grande exemplo que pode ilustrar nossa proposição é o *rapper* Gabriel o Pensador que emerge em um contexto social classe média alta e ganhou espaço nas periferias e em grandes

centros, a motivação para o estudo vai depender de como cada professor, orientador mediará para o estudo deste projeto.

Ressaltamos que em relação à unidade escolar escolhida, trata-se de uma escola com aproximadamente 800 alunos, que estão matriculados no ensino fundamental II e ensino médio regular. As aulas são ministradas nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) uma escola com baixo índice do Ideb (Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro) e que aceitou o projeto Futuro Integral com a necessidade de aumentar o nível de letramento dos alunos envolvidos. O projeto foi ofertado no início do ano de 2014, e os alunos puderam escolher de forma livre sua inclusão nas atividades.

1.3.1 Os alunos

Em relação à série foi selecionada a única turma formada na escola, sendo composta por 18 alunos, em uma turma multisseriada, a turma contava no período da geração de dados com quatro alunos matriculados no 8º ano, doze matriculados 9º ano e dois matriculados no 1º ano do ensino médio, importante ressaltar que após a coleta os alunos do ensino médio desligaram-se das atividades para trabalharem no contraturno escolar, problema muito recorrente na escola.

1.4 Período e etapas de geração de dados

A geração de dados do início ao término das atividades, ocorreu durante os meses de março a agosto de 2014. No quadro abaixo explicitamos os processos realizados em cada etapa deste período.

Quadro 8 - Resumo cronológico das atividades para geração de dados

PERÍODO	ETAPAS E ATIVIDADES DA PESQUISA
Março/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com ativistas do movimento cultural hip-hop na cidade de Londrina e Arapongas. • Entrevista com secretária de cultura da cidade de Londrina.
Abril/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Visita a Cufa (Central Única das Favelas) na cidade de Londrina. • Participação em encontros de hip-hop na região. • Elaboração da sequência didática para aplicação na escola.
Maio /2014	<ul style="list-style-type: none"> • Definição da escola e turma participante das atividades da pesquisa. • Pedido de autorização ao Sesc e a escola para organização da coleta de dados.
Junho/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Rodas de conversa com os alunos para reconhecendo do gênero canção poética de rap. • Sondagem das atividades dos alunos para diagnóstico das dúvidas.
Julho/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Oficinas de aplicação ao discurso temático e a linguagem das canções de rap. • Oficinas de análise linguístico discursiva. • Laboratório de criação da canção de rap.
Agosto/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Finalização das atividades na escola. • Início das análises do processo de construção das atividades e do movimento de internalização dos participantes.

Fonte: A autora.

No caso das oficinas aplicadas, a carga horária desenvolvida era de três horas e meia (hora-relógio), foram realizadas cinco oficinas em período contraturno, totalizando dezessete horas e trinta minutos. Em uma sala de aula regular o tempo de realização das atividades levaria aproximadamente vinte e cinco aulas de quarenta e cinco minutos, algumas oficinas precisariam ser reformuladas para adequação da carga horária.

1.5 Procedimentos de geração e análise dos dados

Para embasar a análise dos dados gerados que compõem essa dissertação, selecionamos estudiosos que direcionam suas pesquisas nos aportes teóricos e metodológicos do ISD. Assim, estabelecemos um panorama onde apresentamos a pergunta de pesquisa, o método e os materiais utilizados, no intuito de promover uma visão geral dos objetivos de nossa pesquisa e os seus procedimentos.

1. O primeiro movimento diz respeito aos textos prescritivos do trabalho com Língua Portuguesa e com as canções; e aos textos que debatem o movimento hip-hop como elemento cultural, estabelecendo uma relação na mediação da escola e o gênero proposto, essas reflexões se encontram no decorrer de toda a pesquisa;
2. O segundo movimento, as análises e reflexões dizem respeito aos dados gerados, a partir de entrevistas realizadas e visitas feitas para contato com o movimento hip-hop. Dessa maneira:

Sobre a nossa primeira pergunta: *Em que medida a escola pode mediar o contato entre os alunos e as práticas letradas que ocorrem no extramuros da escola?* Para respondê-la, fomos investigar o discurso presente nos textos prescritivos e conhecer as práticas sociais em que se situavam os alunos, visto que são os documentos que regulam o agir docente e o contexto em que ela se realiza.

No segundo movimento, que diz respeito à mesma pergunta anterior, procuramos desenvolver nosso estudo a partir das reflexões das entrevistas e visitas realizadas ao longo do processo. Sendo analisado o contexto sócio-histórico mais amplo em que se envolvem essas atividades, buscamos aproximar o contexto educacional privilegiado com a periferia em que estão inseridos os indivíduos.

3. O terceiro movimento faz referências à elaboração e aplicação da sequência didática, analisando as questões propostas e a aceitação ou refutação das mesmas nas oficinas.
4. O movimento seguinte foi o de buscar nos textos das canções propostas uma análise que demonstre que esse texto pode ser analisado em sala de aula promovendo novos letramentos.
- 5- O último movimento da análise da pesquisa diz respeito às produções desenvolvidas pelos alunos nas oficinas e, nos textos e rodas de conversa a observação do diagnóstico comparativo de aprendizagem real e potencial.

Os movimentos três e cinco procuram responder a pergunta *Há indícios do processo de internalização e de desenvolvimento dos alunos ao final das oficinas?* Utilizamos a SD e as rodas de conversa para confrontarmos o conhecimento real dos alunos. Ao final os alunos produziram seus textos que serviram para análise e constatação desses indícios.

O quarto movimento procura responder a pergunta: *As práticas de linguagem das esferas culturais (periféricas) se sobrepõem ao contato com os letramentos institucionalizados?* Para respondê-la fomos analisar as canções de Gabriel, o

Pensador, Linhas Tortas e Retrato de um Playboy, a fim de apontar as dimensões ensináveis desse artefato cultural.

No Quadro 09, sintetizamos os procedimentos, análises e geração de dados adotados para esta pesquisa.

Quadro 9 - Panorama geral dos procedimentos de análise dos dados

OBJETIVOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Identificar elementos históricos, sociais e ideológicos da chamada “cultura hip-hop”.	Em que medida a escola pode mediar o contato entre os alunos e as práticas letradas que ocorrem nos extramuros da escola?	- Questionários com os participantes do projeto, no colégio escolhido. - PCN, DCE.	- Análise do contexto sócio-histórico e da situação de produção em que emergem os alunos.	Caracterização e levantamento bibliográfico.
-Promover levantamento dos movimentos culturais de Londrina ligados ao hip-hop nas ações dos grafiteiros, rappers e compositores.	Em que medida a escola pode mediar o contato entre os alunos e as práticas letradas que ocorrem nos extramuros da escola?	-Entrevistas com ativistas do movimento cultural hip-hop. -Entrevista com a Central Única das favelas (Cufa) -Entrevista com a secretária de cultura da cidade de Londrina.	- Observação de como ocorre a manifestação do movimento cultural hip-hop na cidade de Londrina. - Verificação na cidade se há projetos que articulem o hip-hop em práticas sociais e educacionais	Caracterização e levantamento bibliográfico.

<p>Verificar em que medida o movimento contribui para o desenvolvimento dos jovens em relação às práticas de linguagem.</p>	<p>Há indícios do processo de internalização e de desenvolvimento dos alunos ao final das oficinas?</p>	<p>- Sequência Didática -Rodas de conversa</p>	<p>- Análise da SD que contém as atividades para os alunos. - Análise interpretativista e comparativa entre o conhecimento real e o esperado. - Análise das capacidades abordadas.</p>	<p>- Níveis de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988). - Análise das capacidades (ação, discursiva e linguístico-discursiva), (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1998).</p>
<p>Elaborar um quadro das características contextuais e linguístico-discursivas da canção rap do compositor Gabriel, o Pensador, que apontem dimensões ensináveis para fazer desse artefato cultural um instrumento de ensino e aprendizagem.</p>	<p>As práticas de linguagem das esferas culturais (periféricas) se sobrepõe ao contato com os letramentos institucionalizados?</p>	<p>Letras das canções de Gabriel, O Pensador.</p>	<p>- Análise da organização textual das canções propostas. -Análise do contexto histórico e social das canções.</p>	<p>- Análise de textos baseada em Bronckart (1999/2004)</p>
<p>Verificar o movimento de internalização dos alunos no processo de</p>	<p>Há indícios do processo de internalização e de desenvolvimento dos alunos ao final</p>	<p>- Produções textuais dos participantes. - Rodas de conversa.</p>	<p>- Análise dos textos e das rodas de conversa. - Diagnóstico</p>	<p>Conceito de ZDP de Vygotsky (1991)</p>

aprendizagem.	das oficinas?	.	comparativo entre o saber real e saber esperado.	
---------------	---------------	---	--	--

Fonte: A autora.

Importante ressaltar que são muitos os instrumentos usados para a geração de dados, mas por necessária delimitação, apontamos que os instrumentos como as entrevistas e os diários serviram para que pudéssemos nos aprofundar na temática, aqui não foram feitas transcrições ou análises das mesmas uma vez que esse movimento se deu em função de conhecer as práticas geradoras desta análise.

Considerando que o foco da pesquisa é o processo de interação e internalização do gênero canção poética de rap, os procedimentos seguiram alguns passos:

- Identificação do nível de conhecimento em relação à temática, sendo desenvolvida por meio de rodas de conversa, antes das oficinas.
- Exposição das oficinas por meio das ferramentas escolhidas, embasadas pela mediação da sequência didática.
- Identificação do nível de conhecimentos após as oficinas, com a produção do rap.

Cada movimento, cada oficina implica a busca de objetivos didáticos bem delineados para as atividades com as quais pretendemos chegar, um produto final, que apresente avanço no desenvolvimento dos alunos relacionando a produção de textos no gênero canção de rap ao seu contexto social. Tendo assim, apresentado o percurso metodológico realizado para a geração dos dados, no próximo capítulo estão expostas as análises desses dados e por fim os resultados obtidos.

Análise dos dados

1 Análise dos dados e resultados

Neste capítulo analisamos as atividades desenvolvidas nesta pesquisa e que revelam os procedimentos metodológicos e as ferramentas usadas para que ocorresse o processo de internalização do gênero proposto, bem como a análise das canções de *Gabriel o Pensador* usadas para esta pesquisa, refletindo sobre os elementos sociais, ideológicos e discursivos que desvelem um instrumento que pode ser didatizado. Também apresentamos a análise dos textos dos alunos, antes e após a aplicação da sequência didática e em seguida uma síntese do processo de internalização dos alunos.

Devido à aplicação do projeto ter sido feita em consolidação com o Projeto Futuro Integral do Sesc Paraná, apresentamos também uma explanação sobre a pedagogia de projetos adotada por essa instituição educacional. O mundo contemporâneo exige da escola e de seus agentes a capacidade de transformar o aprendizado em uma experiência mais dinâmica, centrada no educando. Torna-se crucial criar mecanismos que possibilitem o desenvolvimento de competências como resolver problemas, pesquisar, colaborar e conectar a sala de aula com o mundo. O trabalho com projetos tem se mostrado uma abordagem adequada para esse fim por estimular em sala de aula um ambiente em que todos esses aspectos são considerados. Hernandez (2001) defende os *projetos de trabalho* (PEPT) salientando que se trata de uma visão a respeito das relações pedagógicas e do aprendizado por meio do diálogo e da indagação.

Na metade dos anos oitenta, começamos a elaborar a necessidade de organizar o currículo (o que pode ser importante aprender na escola para dar sentido às diferentes “realidades” nas quais vivemos) de uma maneira alternativa à organização por matérias, que se baseiam nas disciplinas acadêmicas. Isso nos levou a traçar um currículo centrado em problemas ou temas de estudo que se relacionasse aos interesses dos alunos (no sentido de que fossem interessantes, porque lhes ajudava a dar sentido ao mundo em que vivem e a eles próprios). (HERNÁNDEZ, 2001. p.1)

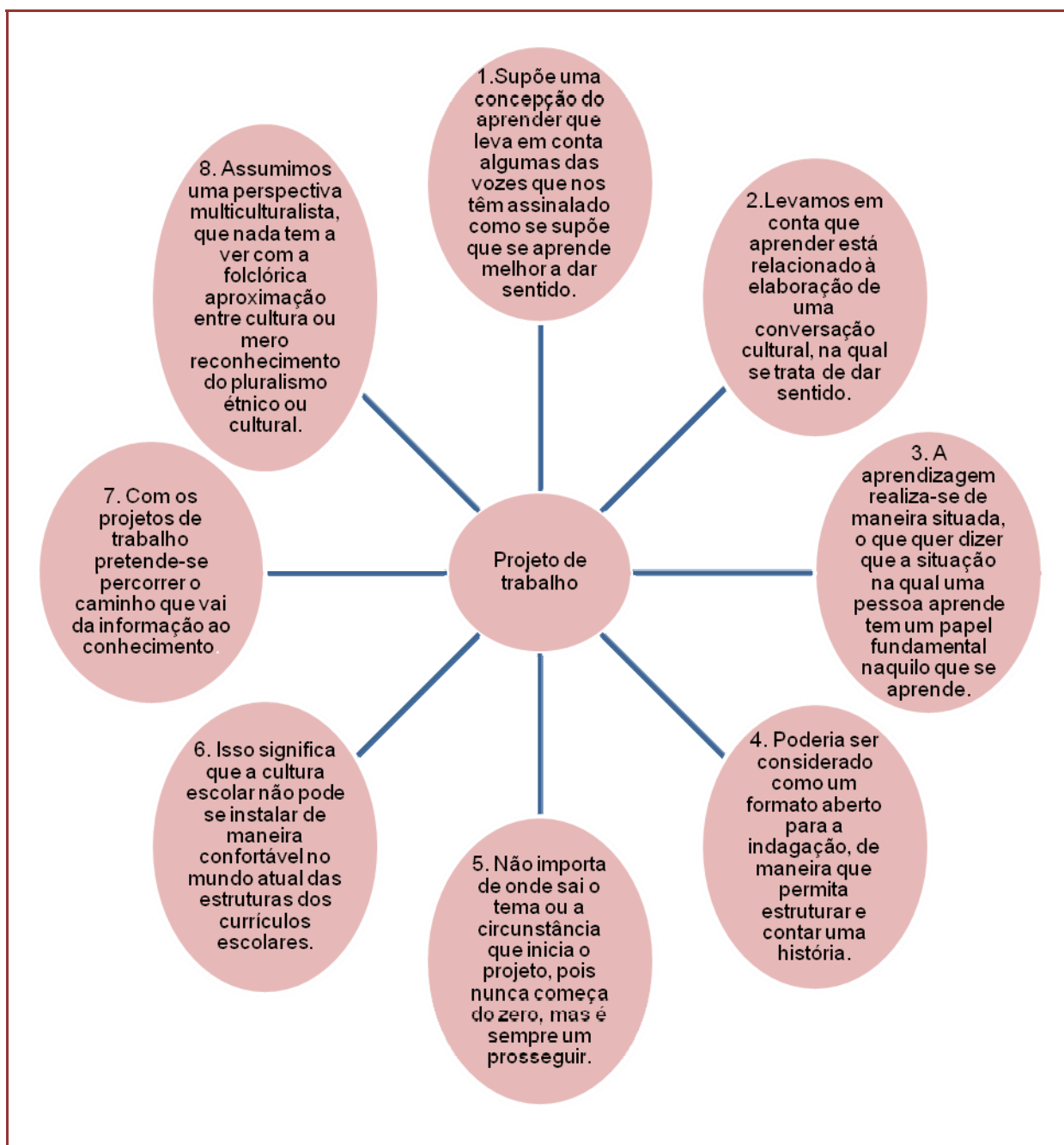
O autor ainda defende que este tipo de trabalho não se trata de um método, ou uma fórmula que dita o como fazer, que já traz as perguntas e anseios prontos, mas que se trata de algo processual em que ocorre conforme o contexto.

Menezes e Cruz (2007, p.117) revelam que esta visão aponta para um “entendimento de Projetos como forma de aprender a pensar criticamente, o que leva a dar significado à informação, analisá-la, planejar ações e resolver problemas”,

o professor precisa ressignificar sua prática e ressignificar o conhecimento de forma que aproxima dos seus alunos.

Para organizar e fazer com que os professores repensem essa prática para que de fato ocorra de forma significativa Hernández (2001, p.3), enumera alguns itens que precisam ser levados em consideração nesse processo, para um melhor visualização, desenvolvemos uma figura explicativa para os seus dados:

Figura 32 – Prática de Projeto de trabalho



Fonte: A autora.

O Projeto de trabalho é, portanto, a ressignificação do espaço escolar, tornando a sala de aula um ambiente dinâmico de interação, de relações pedagógicas e de construção do conhecimento. É mais do que uma forma de organizar o conhecimento escolar, pois, implica numa mudança de currículo e, conseqüentemente, numa mudança da própria escola.

Tomando como base o movimento cultural hip-hop, como a temática para o projeto desenvolvido nesta pesquisa consolida-se com a proposta dos autores acima referenciados de que no Projeto de Trabalho, o conhecimento é visto como um processo global, construído numa relação entre os aspectos cognitivos, emocionais, sociais, através do qual o aluno aprende a fazer fazendo: participando, discutindo, estabelecendo relações, confrontando, vivenciando suas emoções e suas experiências de vida, tomando decisões diante dos fatos, para intervir na realidade. Dessa maneira, o Projeto proporciona ao aluno tornar-se sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, conquistando a sua própria autonomia intelectual no contexto de suas relações sócio-culturais.

Nessa pesquisa, optamos pelo uso do termo Pedagogia de Projetos e não “projetos de trabalho”, como propostos por Hernandez, em conformidade com as diretrizes que assinalam o programa Futuro Integral – Sesc nas escolas.

1.1 O projeto Futuro Integral nas escolas

O Serviço Social do Comércio (Sesc) surgiu como resultado da ação de empresários e organizações sindicais, com o objetivo de atender às necessidades sociais urgente dos trabalhadores do comércio. Em 13 de setembro de 1946 por meio do Decreto- lei nº 9853 assinado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, foi aprovado um fundo social que garantiria a manutenção da ação social proposta. Coube então a Confederação Nacional do Comércio, o encargo de criar e organizar o Sesc, esta uma entidade de natureza assistencial e de direito privado sem fins lucrativos e de âmbito nacional (BRASIL, 1967)

No Paraná foi instalado em 10 de janeiro de 1948 na condição de Delegacia Estadual, sendo elevado à categoria de Departamento Regional em 11 de setembro do ano seguinte. Para a consecução dos objetivos institucionais implementa programas, atividades e serviços nas áreas de cultura, educação, lazer, saúde e assistência.

Dentro do Programa de Educação há um conjunto de ações de caráter educativo que contemplam novas e múltiplas formas de educar para públicos de diferentes idades, com incentivo ao auto desenvolvimento e para o despertar da autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Essas ações integram-se ao Programa de Comprometimento e Gratuidade, e oferecem por meio dele, diversas atividades gratuitas, posicionando-se como parceiro da rede pública de ensino da educação básica, contribuindo para a melhoria na educação no Estado do Paraná.

Por meio do acordo com o Governo Federal através do Decreto nº 6.632, de 5 de novembro de 2008, o SESC Paraná se comprometeu a investir até 2014, 33% de sua receita compulsória em ações gratuitas de caráter educativo com o formato de projeto social. Acompanhando o quadro educacional do Estado do Paraná, o SESC Paraná entende que o seu papel é o de apoiador para a melhoria da qualidade da educação pública. Assim, Para atender as demandas geradas pela reformulação de sua clientela preferencial, através do estabelecimento de parcerias, oferta o projeto de Contraturno Escolar para os alunos do Ensino Fundamental e Médio hoje denominado Futuro Integral.

A proposta parte do pressuposto que a Educação integral deve ser pensada para proporcionar aos alunos, oportunidades diversas de aprendizagem e de desenvolvimento do processo de conhecimento, o professor deve atuar como um mediador/orientador para que os interesses dos alunos sejam manifestados e desenvolvidos. Assim, partindo dessa conceituação, o Programa Futuro Integral atua com a preocupação de tornar os alunos sujeitos do processo de ensino aprendizagem por meio do desenvolvimento de projetos específicos, referentes à realidade dos alunos atendidos e levando ações diversificadas por meio de uma integração entre as áreas de que o aluno deve aprender com prazer.

A política do Futuro Integral – Sesc é para permitir o domínio de novas habilidades, a mudança de comportamento, a prevenção à violência, maior participação e inclusão social, diminuição da evasão e aumento do rendimento escolar, desenvolvimento da criatividade e ampliação do repertório cultural dos alunos envolvidos, “(...) promove a mediação para que o educando perceba como o conhecimento se insere na sua existência cotidiana. Essa é a efetiva educação: aquela que ultrapassa a sala de aula” (SESC, 2013)

As turmas formadas no programa são multisseriadas permitindo uma interação entre alunos de diferentes séries, trocando entre si saberes e para que

criem grupos de interesse comum de forma a acelerar o desenvolvimento dos estudantes e a superação das dificuldades de aprendizagem.

A metodologia usada no Futuro Integral do Sesc seguem três grandes conceitos: ensino contextualizado, pedagogia de projetos e ludopedagogia. A contextualização dá significado aos conteúdos, estabelecendo ligações com outros campos do conhecimento; promove a aprendizagem efetiva ao considerar os costumes e a cultura local, os interesses e as realidades dos alunos. É necessário que seja feito o vínculo desse contexto com os conceitos científicos para que o aluno ultrapasse as noções do senso comum. A pedagogia de projetos se justifica pelo fato de que o projeto será desenvolvido com o aluno sendo recorrente de seu interesse com sua participação efetiva.

Os projetos de trabalho no âmbito geral do Sesc devem ser desenvolvidos com base em diagnóstico de demanda social com enfoque em cidadania e protagonismo social com o sentido de orientar os alunos, os profissionais da escola e demais integrantes da comunidade.

Importante destacar que os alunos atendidos no Projeto Futuro Integral do Sesc Paraná, são da rede pública compreendendo série finais do ensino fundamental (8º e 9º) e ensino médio (1º e 2º) de forma a contribuir que estes alunos permaneçam na escola em período integral.

O Projeto Futuro Integral do SESC busca consolidar o Programa Ensino Médio Inovador / ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

As coincidências do projeto Futuro Integral do Sesc Paraná com os objetivos do ProEMI residem no fato de que os objetivos deste é o de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Tal como se postula no ProEMI.

No ProEMI, busca-se o desenvolvimento de atividades integradoras pelas quais se articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macro campos:

Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e *Leitura e Letramento*, neste último onde se enquadra o projeto Futuro Integral.

São várias as propostas desse programa, assinaladas no Programa Redesenho Curricular (PRC), duas delas sendo enfatizadas para justificativa desta pesquisa, sendo elas:

- c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras; d) Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; (BRASIL, 2006, p.5)

Desta forma, o formato desta pesquisa identificada como pesquisa-ação se deve ao fato de que os alunos são inseridos no Projeto Futuro Integral do SESC e nesse contexto procuramos implementar uma proposta de trabalho didático que se adapte a esse contexto escolar e também parta do contexto de vida real dos alunos: os bairros periféricos da cidade.

1.2 A análise dos questionários

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário, com o objetivo de conhecer o perfil socioeconômico dos participantes. Eles permitiram conhecer informações sobre as condições de vida e as práticas de leitura em que estavam envolvidos, bem como identificar os acervos de que dispunham. Para tanto, as questões foram organizadas em torno dos temas relevantes para que conheçamos a vida de nossos alunos: condição socioeconômica, práticas de leitura e acervos; âmbitos de convivência e socialização. Outras questões se referem à capacidade de auto análise, interrogando-os sobre como leem, falam ou escrevem em diferentes situações ou ainda, dizem respeito à execução de atividades variadas e à frequência com que as realizam. Esse questionário foi elaborado com base na pesquisa de Souza (2009) que realizou uma pesquisa com *letramentos de reexistência* entre ativistas do movimento hip-hop, as questões foram readaptadas para o contexto dos nossos alunos.

Os questionários acabaram por revelar a necessidade de ampliar o projeto com discussões em roda de conversa. Já revelando a sua autonomia e capacidade de crítica, um dos alunos acrescentou um item no questionário sobre materiais e práticas de leitura, revelando que em sua opinião faltava o discurso do rap – gênero do discurso poético, sobre o qual emergiram as atividades da sequência didática. Após esse contato inicial, por meio de rodas de conversa fui conhecendo os alunos que seriam participantes dessa pesquisa, geralmente durante as oficinas, no prédio da escola.

Foram gerados dezoito questionários, porém, como as aulas são em projeto e não há a obrigatoriedade de permanecer nele até o término das atividades, alguns alunos desligaram-se das atividades para trabalharem e outros por desinteresse. Foram doze alunos os que permaneceram até o fim das atividades.

Figura 33 - Participantes da pesquisa no Colégio Francisco



Adrielle (A.C) [camiseta preta do lado esquerdo]; Guilherme (GUI) [ao lado da A.C]; Cristiano (A.T) [camiseta verde]; Merales (M.E) [blusa amarela]; João (V.G) [camiseta preta e braços cruzados] Leslie (L.E) [ao lado V.G]; Nathália (Nati) [camiseta preta lado direito]; Alex (A.L) [agachado lado esquerdo camiseta branca]; Kelly (K.L) [blusa preta ao lado de A.L]; Pedro (PÉ) [camiseta branca ao lado de K.L]; Ynara (Y.N) [agachada camiseta preta mão no rosto] e Larissa (L.A) [ao lado de Y.N agachada do lado direito].

Desses doze alunos participantes com as siglas escolhidas por eles para serem assim reconhecidos em seus raps, o contato mais estreito efetivou-se com os alunos A.C, V.G e A.T, pelas relações estabelecidas com o movimento hip-hop.

Os dados que seguem foram gerados pelos questionários dos alunos, e nos ajudaram a compor um perfil dos participantes da pesquisa no que se refere a itens convencionais presentes nesse tipo de instrumento: nome, raça/cor, idade, local de moradia e entre outros.

Adrielle – negra, 14 anos, ensino fundamental incompleto (cursando), moradora da região do aeroporto, em Arapongas, região de uma grande periferia. Participa de atividades relacionadas ao movimento hip-hop, escreve poesias e defende a igualdade da raça.

João Vítor - negro, 14 anos, ensino médio incompleto (cursando), morador da mesma região do aeroporto. Gosta de dançar *break*, faz capoeira, realiza atividades com desenhos artísticos (grafites), defensor da cultura negra.

Cristiano – branco, 16 anos, ensino médio incompleto (cursando), já residiu no Japão, morador da região do aeroporto. Dos participantes se mostra mais familiarizado com o movimento hip-hop, é um ativista participa de batalhas que acontecem na cidade, escreve pouco, gosta de praticar desenhos artísticos.

Embora o perfil apresentado contenha dados importantes para aferir o perfil socioeconômico e cultural desses alunos, pouco representa em relação à complexidade de qualquer identidade social dos “da periferia”.

Preliminarmente, adianto que, no escritos, nos relatos das rodas de conversa, é visível que as referências às questões da pobreza, racismo e discriminação, relações familiares, bem como a importância da coletividade e do hip-hop para encontrar alternativas diante de suas realidades de vida estão presentes. Nos excertos antes e após a sequência didática observamos a emergência de temas que aparecem encapsulados na fórmula da “periferia”. Como traz Souza (2009, p.104) “ser da periferia, significa passar por discriminação social e racial, não ter acesso aos bens e valores de qualidade, viver a realidade do desemprego, das drogas e da violência”.

Após a apresentação de alguns dados levantados pelos questionários surgiu a necessidade de estabelecer dentro da escola um projeto que trouxesse para dentro dos muros da escola, a realidade que estes alunos vivenciavam e que fica do lado de fora. Foi surpreendente ver o interesse dos alunos quando lhes foi comunicado que o trabalho seria com hip-hop, muito dos próprios alunos que acima citamos nos questionaram se isso seria possível, pois “nunca havia sido introduzido nas aulas, e não se vê esse tipo de gênero nos livros didáticos”.

Portanto, foi necessário que se realizassem as rodas de conversa preliminares para conhecer o que os alunos conheciam e se já tinham se apropriado de elementos da cultura hip hop para posteriormente aprofundarmos a temática.

1.3 As rodas de conversa

Neste tópico, buscamos compreender como os jovens inseridos na pesquisa, alguns inseridos no movimento hip-hop outros que apenas o conhecem se apropriam e produzem práticas singulares de uso social da língua. Para tanto, analisamos as rodas de conversa que para auxiliar a compreensão desta etapa inicial do trabalho, o quadro 10, que sintetiza os temas das rodas de conversa e para posterior planejamento das atividades da sequência didática.

Quadro 10 - Temas das rodas de conversa preliminares na escola

PERÍODO DA RODA DE CONVERSA	TEMAS
Encontro 1 – abril/ 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre as práticas de leitura realizadas pelos alunos participantes. • Sondagem para verificação se há práticas de letramento periféricas.
Encontro 2 – maio/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos textos poéticos autobiográficos realizados pelos alunos sem mediação da pesquisadora. <ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre os textos produzidos.
Encontro 3 – junho/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre o movimento hip-hop como um instrumento que pode ser ensinado na escola.
Encontro 4 – julho/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão a respeito das canções do cantor e compositor Gabriel o Pensador. • Apresentação do resultado da pesquisa dos alunos.
Encontro 5 – agosto/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos textos autobiográficos poéticos, nas canções de rap, produzidas no decorrer das oficinas.

Fonte: A autora.

1.3.1 Definição dos temas e discussões nas rodas de conversa

No primeiro encontro de roda de conversa em que estavam presentes os dezoito alunos, e com base das respostas dos questionários que teve duração de uma hora, os objetivos eram conhecer as práticas de letramento em que estes alunos estavam envolvidos e verificar se nesse letramento há vestígios do movimento hip-hop.

Inicialmente já constatamos que já conheciam, mas ainda de forma superficial, alguns conhecem as lutas mais não compreendem ainda se há relação

entre o movimento e seu cotidiano escolar, desconheciam completamente suas bases internas, mas demonstraram entusiasmo quando lhes foi comunicado que esse seria objeto o objeto pelo qual teríamos várias aprendizagens.

Durante este primeiro encontro, em formato de roda de conversa, os alunos ficaram surpresos com que o que haviam descoberto sobre as práticas de leitura uns dos outros; o que liam e como significavam os mais diversos materiais impressos, tais como livros, jornais, revistas, panfletos, textos virtuais, biografias. Esse momento de trocas pareceu-nos uma boa oportunidade para propor aos jovens e elaboração de um texto em que relatassem sua autobiografia, falassem de si e para apresentarem para o grupo. Esses textos foram escritos livremente sem a mediação da pesquisadora.

Ao trazer para seus relatos a interpretação de eventos significativos para suas vidas, esses sujeitos tornaram visíveis os fios dos discursos com os quais tecem suas identidades, e alguns contaram sobre as práticas de letramentos que realizavam em diversos momentos das suas vidas. Abaixo, os excertos escritos pelos alunos, mais uma vez destacamos os textos produzidos pelos três alunos A.C, V.G e A.T.

A.C

Minha vida

Bom pra começar eu nem sempre tive esse sorriso feliz. Meu pai deixou a gente lembro que chorava mais minha mãe contava várias histórias e dizia que ele ia voltar, até acreditei nos contos com final feliz.

Já morei em tanto lugar mais melhor que aqui não vou encontrar, minha mãe ensinou que o destino é nós que planta e eu escolhi plantar aqui, com gente da minha gente.

Gosto de escrever mais é difícil de falar sobre a minha vida, espero que um dia a gente possa ser tratado como gente normal e aí meu irmão não vai ter ninguém pra me esnober.

Vamos ser todos iguais sem violência é isso o que eu quero mais.

V.G

A melhor história

Eu sou adolescente por isso já não tenho muito respeito, mas cara desde criança todos me acham um maninho bem legal.

Nasci e cresci num bairro perigoso, todos tem medo de entrar lá, pra passar precisa pagar pedágio, lá era o nosso lar. Sempre gostei de ir pra escola, não pra estudar, mas pra diversão, jogo muito futebol, não é porque sou negro que sou bom, mas tenho orgulho, na quadra ninguém se mete comigo não. A professora de português gosta de mandar a gente lê, eu tento ler os livro que ela passa mais eu gosto mesmo é de ler as minhas história, minha mãe é jóia rara, sempre trabalha.

Meu maior sonho é um dia poder ir de bike até a lua, sonho que me faz crescer e aprender.

A.T

Minha história

Só pra começar nasci no Japão isso é muito loção. Lá eu cresci, fiz amizade, mais minha família aqui quis voltar, quando cheguei fui muito rejeitado, fiquei triste magoado, minha mãe, minha vó pedia pra eu ter paciência que amigos um dia eu teria.

O tempo passou e aqui estou, sou pobre mais tenho orgulho, aqui no bairro é o maior barulho, tem que dormir cedo pra não ser pego pelos polícia, fazem batida e acham que porque a gente mora no buraco, ta envolvido do tráfico.

Eu sei que uma missão eu tenho que mostrar pra essa gente que não importa de onde você é a gente é tudo igual, hoje esqueci o japonês mais pra escrever esse texto eu uso o português.

Em diversas passagens das narrativas dos alunos podemos vislumbrar que as “lições” aprendidas na escola não se referem a conteúdos e disciplinas, mas principalmente a relações vividas no ambiente escolar. Questões como relacionamento com colegas exposto pelo aluno A.T. que veio do Japão e não conseguia se enquadrar na escola em que estudava¹⁶:

foi difícil pra me acostumar com os ‘colegas’ da escola, eles me zoavam porque eu ainda não falava muito bem o português, me tratavam como esses mauricinho que veio de fora, eu chorava, ficava nervoso, me sentia fora daquele espaço, eu tinha umas roupas diferentes e por isso me tratavam diferente

A aluna A.C relata as dificuldades com professores, coordenadores e até mesmo diretores na escola:

Depois das brigas que eu arrumava pra defender minha família, fui convidada a me retirar da escola, mas minha mãe não deixou e depois de longos sermões pra mim, conseguiu conversar com o povo da escola pra deixarem eu ficar ali, já que era mais perto de casa. Eu sempre fui a chefe e comandava a escola, até hoje tenho respeito da galera, respeito os professores só não gosto quando querem falar de coisas que não sabem ou que não vivem, chegam lá com seus carrões e mal sabe o que a gente passa pra viver ali.

Esses relatos ilustram como muito do que marca a vida desses jovens na escola é frequentemente o que deixamos de lado quando pensamos em currículo: a sociabilidade, a interação entre pares e suas identidades sociais. O que é

¹⁶ Os trechos foram retirados dos resultados das rodas de conversa, anotados nos diários da pesquisadora para aprofundamento das atividades.

questionado aqui não é a “escola”, mas o que valorizar nessa educação, as formas de nos relacionarmos dentro dela, os usos possíveis de aprendizagens, onde circulam letramentos múltiplos e heterogêneos.

Após as discussões nas rodas de conversa, foram elaboradas as atividades da sequência didática, de forma que viessem a contribuir mais para internalização dos conceitos que os alunos ainda desconheciam.

Ao escutar, ver e ler os movimentos da linguagem no *hip hop*, em especial nas práticas dos MCs que cantam o *rap*, é possível perceber o *acento apreciativo* do qual fala Bakhtin (2003) ao afirmar que sem ele não há palavra enquanto signo ideológico. No *rap* a palavra aparece como motor de ação dos sujeitos que, por meio da língua em funcionamento, agem no mundo construindo e constituindo identidades que se formam e transformam continuamente.

Vale destacar que, no *hip hop*, a poesia e o ritmo ganham destaque quando, juntos, dão origem ao gênero musical *rap*. Ainda que a música *rap* seja tanto a tessitura rítmica e sonora, sob responsabilidade do DJ, como a letra cantada, vocalizada pelo MC, este último se sobressai por ser o locutor que leva as diferentes vozes presentes nas letras aos diferentes espaços.

O *rap* é um dos gêneros no qual podemos observar a brincadeira com a linguagem que sustenta um dizer que é autônomo, contestador, contra hegemônico e promotor de um conhecimento mobilizador. Mesmo quando um *rap* é lido, a sonoridade está presente de forma tão fundamental que é possível “ouvi-lo”. A subversão da escrita por meio da oralidade confere ao *rap* uma originalidade e autonomia perante a escrita escolarizada que mostra a inventividade e a agência de sujeitos que querem expressar as peculiaridades da vida marginalizada por meio de uma escrita também “marginal”.

Com base nas canções poéticas do rap, foram selecionadas especialmente duas canções do cantor e compositor Gabriel o Pensador, a primeira *Linhas Tortas* e a segunda *Retrato de um playboy*. Antes de apresentarmos as atividades da sequência didática, apresentamos nas canções uma análise de elementos que justificam para nossa escolha.

1.3.2 O rap de Gabriel, o Pensador como instrumento de ensino e aprendizagem de LP

Gabriel o Pensador, nome artístico de Gabriel Contino, (Rio de Janeiro, 4 de março de 1974) é um cantor e compositor brasileiro de rap.

Um dos maiores nomes do rap e pop brasileiro, Gabriel diferenciou-se de boa parte de seus pares (e chegou a ser criticado por eles) por ser garoto branco de classe-média. Mas desde o começo fez das letras de crítica social e moral, como acontece na música rap.

Filho da jornalista Belisa Ribeiro, ele apareceu no fim de 1992, quando ainda era estudante de Comunicação Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com a música "Tô Feliz (Matei o Presidente)". O personagem da letra era Fernando Collor de Mello, que tinha acabado de renunciar ao cargo frente a um processo de impeachment (e de quem Belisa tinha sido assessora).

Contratado pela Sony Music por causa do sucesso da música (ainda que censurada), Gabriel lançou em 1993 seu primeiro e homônimo disco (*Gabriel o Pensador*), que ganhou as rádios com as ácidas, porém divertidas, "Lôraburra" e "Retrato de um Playboy", além de "Lavagem Cerebral".

Além de cantor, Gabriel é escritor e lançou em 2001 o livro autobiográfico *Diário Noturno*. Quatro anos mais tarde lançou *Um Garoto Chamado Rorbetto*, que ganhou o Prêmio Jabuti de melhor livro infantil no ano seguinte. Em 2008, lançou o livro *Meu Pequeno Rubro-Negro* e um ano depois lança uma versão especial do mesmo livro intitulada de *Meu Pequeno Rubro-Negro - Edição Especial do Hexa*.

Paralelamente a isso, Gabriel também é um ativista social tendo como projetos o "Pensador Futebol" que investe em jovens jogadores que querem se profissionalizar e junto de Luís Figo e Luiz Felipe Scolari comanda o projeto de futebol chamado "Dream Football" que através do envio de vídeos via internet dá a oportunidade dos participantes serem contratados por times profissionais de futebol. Além de projetos de futebol, ainda tem um projeto social conhecido como "Pensando Junto" que atende as crianças carentes da Rocinha.

Figura 34 - Gabriel o Pensador na feira de Bento Gonçalves



Fonte: <http://www.rapnacionaldownload.com.br>

Após a pesquisa realizada pelos alunos com estas e outras informações sobre o cantor e compositor - objeto de estudo na pesquisa -, foi exposto para os alunos o contexto de produção da canção *Linhas Tortas*, que servirá como base para as reescritas dos textos dos alunos posteriormente.

De acordo com as informações no site oficial de Rap Nacional, esta canção do Gabriel foi composta como resposta à polêmica em torno da feira de Bento Gonçalves em que o cantor era patrono.

O mote da letra poderia ser resumido na frase “eu gosto de escrever”, característica inata do rapper e autor de três livros (um deles premiado com o Prêmio Jabuti). Ironicamente, o Pensador “confessa” esse seu vício como um “problema” descoberto ainda na infância e que ele não teria conseguido controlar, nem mesmo apelando para o surf e o futebol, que “não eram o seu forte”. “então eu descobri que já nasci com esse problema / eu gosto de escrever, eu gosto de escrever, crer ver / ver, crer, eu gosto de escrever e escrevo até poema”

No refrão, com um certo tom de desabafo, nota-se uma referência à polêmica em que se viu envolvido no mês de abril de 2012, quando alguns escritores questionaram o investimento da Prefeitura de Bento Gonçalves na compra de dois mil exemplares de seus livros, além um show com todas as despesas incluídas, que seria realizado no encerramento da feira, no final de maio.

Gabriel foi a público, mostrou em seu site a planilha de custos detalhada do contrato, declarou que estava “de saco cheio” e desistiu de fazer o show e abriu mão da venda de seus livros, decidindo ir à Feira fazer palestras como Patrono gratuitamente, porém deixou bem claro que discorda da opinião de que Feira do Livro não é lugar de show musical:

A música foi feita no Rio de Janeiro, em parceria com o compositor e produtor gaúcho André Gomes (letra integral de Gabriel, o Pensador), com a participação do músico Antônio Villeroy, mais um gaúcho residente na cidade maravilhosa, destino que teve, aliás, o pai de Gabriel, citado na letra como “um homem sério, um gaúcho de POA” e representado no videoclipe por um boneco do gaúcho laçador.

O resultado é uma mistura de hip hop com gaita e violão gaúchos, com uma bela harmonia sobre batida eletrônica que funcionam como uma estrada por onde o rapper passeia relembrando cenas de sua trajetória profissional e pessoal.

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso / na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso / na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão / se isso for um crime, quero ir logo pra prisão. (GABRIEL, o PENSADOR, 2012)

A direção do clipe ficou por conta de Thiago Ferreira e Tchello DRC, baixista do Detonautas, e a edição a cargo de Thiago Ferreira, que também é músico, com a colaboração do próprio Gabriel, que cedeu imagens de arquivo e se disse emocionado com o resultado:

No fim das contas, acho que por um lado eu até lucrei com essa história, pelo prazer de compor uma canção de amor à literatura, incluindo aí como “literatura” a minha paixão pelas letras de música e tudo que eu faço, que vem da palavra. Aprendi um pouco também. De repente eu me vi explicando valor de cachê e preço de livro, uma situação inédita pra mim até então. Fiquei aborrecido e poderia falar de intriga, de inveja, de política, de desinformação... mas acabei falando de coisas muito melhores na letra. De coisas lindas, que eu vejo com muita frequência, rodando pelas feiras literárias e por shows há muitos anos. Gratidão, amor, determinação, inspiração, troca, liberdade, pureza... são coisas que eu vejo quase sempre, que me acompanham, que são o meu maior pagamento desde que comecei a cantar e a escrever e sempre serão, e essa música, com a ajuda das imagens, talvez consiga passar um pouco desse meu mundo pra quem não conhece direito. De qualquer forma, me fez olhar pra isso tudo com um carinho ainda maior, como a gente sente quando mexe num baú de recordações, que foi exatamente como nasceu também meu primeiro livro. (GABRIEL, o PENSADOR, 2012)

Com base na apresentação da canção, os alunos buscaram discutir as relações estabelecidas com sua canção e sua vida pessoal, por esse meio os alunos puderam ter acesso às seguintes informações: há diferentes vozes que se apresentam no texto, nem sempre precisa ser biografado, o eu lírico pode ser assumir diferentes vozes para representar seus desejos e sonhos.

Figura 35 - Os alunos lendo a canção e na sequência assistindo Ao videoclipe da canção Linhas Tortas.



Fonte: A autora.

Foram abordadas nessas canções o uso da polifonia, como proposto por Bakhtin retratados por Brait (2012, p.193), “no enfoque polifônico, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem, e isso pressupõe um posição nova do autor na representação”. Na canção Linhas Tortas, os alunos puderam perceber as vozes que emergem neste processo de construção, não é apenas no Gabriel que se autobiógrafa. Quando os alunos conhecem o contexto de produção em que foi produzida esta canção surge uma nova voz, uma nova representação que pode ser entendida como aquela em que responde à sociedade. Para que os alunos pudessem de fato compreender este processo polifônico, após lerem a canção, que estava numerada como, estabelecemos como número um os meninos e número dois as meninas, o primeiro seria a voz em resposta para a sociedade e a segunda a voz do Gabriel. Na sequência os alunos jogralizaram a canção. Cabe-nos ressaltar que mesmo sendo uma leitura, o ritmo, a entonação permaneceram até o final. A sala ficou dividida em dois grupos para que pudessem perceber as duas vozes enunciativas que emergem da canção.

Para dar continuidade, a atividade 6 da sequência de atividades foi desenvolvida, com intuito de que os alunos pudessem buscar outros nomes nos mais diversos segmentos seja no esporte, na arte, na política mais que assumiam

essas vozes que Gabriel defendia na canção, alguns nomes foram indicados para a pesquisa, Picasso, Mandela, Gandhi, Nabuco, Lincoln, Pelé e Senna.

Após a pesquisa e a exposição em roda de conversa, os alunos concluíram que todos esses nomes, mesmo sem ser rappers, assumem vozes que lutam contra a desigualdade, preocupam-se com a igualdade seja de negros, deficientes, homossexuais, que há nestas vozes preocupação com a sociedade excluída e um desejo de que nas suas atividades haja igualdade.

Para conclusão das atividades polifônicas, os alunos receberam a segunda canção de Gabriel o Pensador, *Retrato de um playboy*, canção lançada em 1993, em que fala sobre a Juventude Perdida. O processo foi o mesmo da canção Linhas Tortas, os alunos receberam a nova canção, foi feita a leitura e na sequência em roda de conversa os alunos debateram sobre o conteúdo, sobre a forma como está escrita, e alguns relataram que “a segunda canção é mais fácil de compreender”, o que pode ser justificado pelo fato de que os versos dessa canção estabelecem uma relação muito próxima com a realidade de muitos alunos que ali participam, alguns já tiveram suspensão por brigas e se sentem-se envaidecidos pela popularidade que isso provoca.

Faço só o que os outros fazem, acho isso legal
Arrumo brigas com a galera e acho SEN-SA-CI-O-NAL
Me olho no espelho e me acho o tal. Mas percebo que no fundo sou um
débil mental. (GABRIEL, o PENSADOR, 1993)

A linguagem da canção foi outro fator que gerou destaque na roda de conversa, pois nesta há mais gírias, expressões como “filhinhos de papai”, “playboy” que emergem do contexto vivenciado pelos alunos, desta forma esta canção provocou interesse pelo grupo que fez a análise.

Chamou-nos a atenção quando um dos alunos, questionou sobre o comportamento do “personagem”, se esse era mesmo o passado de Gabriel, o compositor, o que revela que ele associou o processo da primeira canção, autobiográfica, a esta. Para que este percebesse apresentamos novamente o conceito das diversas vozes (polifonia), e que nas canções de rap, nem sempre a voz que enuncia os versos da canção é a voz do autor/compositor, que o eu lírico do autor/poeta “assume” uma instância enunciativa que julga, avalia a sociedade de forma irônica e cheia de frustração, tanto que ao final da canção há uma reflexão sobre esse comportamento.

Esse é retrato da nossa juventude
 seja o playboy da maconha ou playboy da saúde
 se cuidarmos assim do futuro do Brasil,
 vamos levar este país para puta que o pariu ...[] (GABRIEL, o PENSADOR,
 1993)

A seguir o Quadro 11, apresenta as características contextuais e lingüístico-discursivas das canções acima referidas.

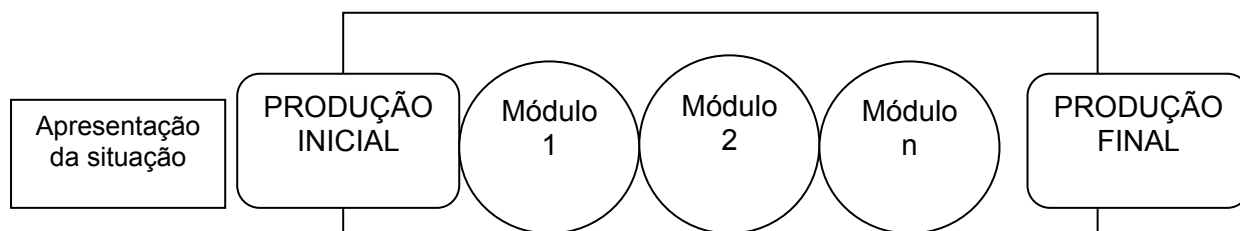
Quadro 11 – Representação das características das canções

CANÇÃO	DIMENSÕES ENSINÁVEIS
Linhas Tortas	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia; • Polifonia (voz do compositor a mesma do personagem); • Entonação e ritmo poética • Jogral • Uso do discurso direto • Marcadores temporais (presente e pretérito)
Retrato de um playboy	<ul style="list-style-type: none"> • Polifonia (outras vozes) • Gírias • Estrangeirismos • Pronomes

Fonte: A autora.

1.4 A elaboração da sequência de atividades didáticas

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, Dolz e Schneuwly (2004, p.83), relatam que a sequência didática tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação”, desta forma nosso trabalho será em torno de gêneros que os alunos ainda não dominam para ilustração desse processo os autores apresentam um esquema para visualização deste processo.

Figura 36– Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004)

Com base nesta organização foram desenvolvidas as atividades para o trabalho com gênero canção rap. A primeira produção realizada na apresentação da situação já exposta anteriormente nesta pesquisa, apresenta o primeiro esboço das capacidades já desenvolvidas nos alunos, é importante destacarmos que não foi apenas a produção escrita avaliada para o desenvolvimento das atividades, as nossas rodas de conversa, os questionários respondidos também foram fontes previstas para o desenvolvimento da sequência didática, haja vista que o rap está dentro de um movimento cultural maior, portanto não é apenas a capacidade escrita que temos como objetivo nestas atividades, mas a representação que este gênero apresenta na sociedade. Este período de elaboração da sequência didática durou em torno de dois meses, entre abril e maio.

A atividade da roda de conversa realizada para uma sondagem de nível de conhecimento em relação à temática trouxe curiosidades, os alunos conhecem e demonstram interesse pela temática, porém consideram uma prática desvalorizada e marginalizada, e que não pertence à escola. Assim, foi solicitado que pesquisassem canções de rap com o intuito de realizar questionamentos sobre as capacidades de linguagem desse gênero emergente.

Esta atividade de realizar a pesquisa inicial caracterizou-se como meta cognitiva porque exigiu-lhes capacidades de análise e principalmente de reflexão.

Quadro 12 - Oficinas e capacidades de linguagem exploradas na SD canção rap.

OFICINAS	CAPACIDADES ABORDADAS
1. Reconhecendo o gênero canção rap.	As tarefas acionam ZDP que provocarão desenvolvimento de capacidades de ação
1.1 Um pouco de história	As tarefas acionam ZDP que provocarão desenvolvimento de capacidades de ação
1.2 A sociohistória do Gênero canção rap	As tarefas acionam ZDP que provocarão desenvolvimento de capacidades de ação
1.3 Canção de rap no Brasil	As tarefas acionam ZDP que provocarão desenvolvimento de capacidades de ação
1.4 Características da canção de rap	As tarefas acionam ZDP que provocarão desenvolvimento de capacidades discursivas
2. O discurso temático e a linguagem das canções de rap.	As tarefas acionam ZDP que provocarão desenvolvimento de capacidades lingüístico-discursivas
3. Análise lingüístico discursiva	As tarefas acionam ZDP que provocarão desenvolvimento de capacidades discursivas lingüístico-discursivas
4. Laboratório de criação da canção rap.	Essa tarefa acionará ZDP pela produção final, o que provoca o desenvolvimento de todas as capacidades.

Fonte: A autora.

Nas rodas de conversa e nas pesquisas reveladas pelos alunos, percebemos que os alunos conheciam a temática e os elementos do contexto de produção, portanto demonstravam *capacidades de ação*, mas ainda assim, para ampliação e enriquecendo dos alunos para a prática proposta foram planejadas quatro atividades, que priorizassem essa capacidade.

A SD canção poética de rap, da turma multisseriada contou com quatro oficinas e apresentação final. No que se refere aos exercícios elaborados, apresentamos a seguir uma amostra dos tipos de exercícios planejados, tendo em vista a sondagem prévia das necessidades dos alunos e os objetivos propostos.

- *Capacidade de ação:*

No que se refere à capacidade de ação ou contextualização, Hila (2011) baseada em Lousada (2006) explica o que as atividades referentes a esta capacidade podem revelar, a partir dos postulados da autora apresento o quadro a seguir com as perguntas e os indícios dessa capacidade:

Quadro 13 - Perguntas referentes às capacidades

PERGUNTAS	DIAGNÓSTICO
1. Trata-se de que gênero textual?	Os alunos praticam as atividades do movimento cultural hip-hop, mas não conhecem o lado poético criativo das canções de rap.
2. Onde podemos encontrar esse gênero textual? Onde circula?	Reflexões a cerca do meio em que vivem, está relacionando o gênero com o contexto em que emerge.
3. Quem é o autor?	Não é necessário que quem escreva faça parte deste contexto, as lutas pelas desigualdades e mazelas da sociedade podem ser exploradas pelo cidadão da periferia ou pelo cidadão da classe média alta.
4. A quem se direciona?	O público alvo deste gênero são todas as pessoas que não se importam apenas com as manifestações culturais da classe dominante.
5. O interlocutor e seu papel social. Quando?	Necessidade de demarcar seus espaços sociais, tomando suas posições críticas.
6. Onde? Lugar representado .	Em que espaço emergem as necessidades do autores e cantores desse gênero cultural.
7. Para quê? Objetivo da interação.	Enfatizar os objetivos necessários para realizar a interação dos alunos por meio destas atividades.

Fonte: A autora.

Tomando o diagnóstico prévio revelado, a sequência didática foi elaborada na tentativa de vir ao encontro das reais necessidades dos alunos, ou seja, de atender às necessidades de mediação para a apropriação do gênero. Nela foram elaboradas atividades em que os elementos referentes às capacidades fossem contempladas, conforme pode se visualizar no Quadro 14:

Quadro 14 - Atividades da sequência didática referentes a capacidade de ação no gênero canção poética de rap.

OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1. Reconhecendo o gênero canção poética de rap	Motivar os alunos para o estudo e desenvolvimento do projeto; Reconhecer o gênero textual como forma de letramento.	1. Apresentação da situação, leitura de algumas canções seguida por discussão oral. 2. Associar o nome dos gêneros textuais com o nome das canções de rap. 3. Apresentação do movimento hip-hop em diferentes contextos. 4. Produção de uma linha do tempo com dados cronológicos sobre o surgimento do fenômeno hip-hop.
2. Um pouco mais sobre a história	Trabalhar uma oficina com leitura e pesquisas a partir da temática como surgiu o movimento hip-hop no Brasil e no mundo.	1. Por meio de rodas de conversa de compreensão e interpretação do texto responder as dúvidas que os alunos por ventura vierem a ter. 2. Produzir um painel com personagens da história que também lutaram pelas desigualdades e transformações como os rappers. 3. Roda de conversa para exposição das lutas que os alunos freqüentam nos seus dias.
3. A sociohistórica do gênero canção poética de rap	Reconhecer os objetivos da canção de rap e a posição social de quem a produz.	1. Identificar os objetivos da canção por meio de rodas de conversa. 2. Reconhecer a argumentação utilizado nas canções de rap. 3. Identificar os temas que os compositores abordam nas canções e suas relações com o ambiente em que vivem.

Fonte: A autora.

A primeira oficina destinada a trabalhar os elementos de contexto de produção, trouxe atividades a fim de que os alunos reconhecessem o gênero canção de hip-hop dentro do movimento cultural hip-hop, como uma manifestação cultural que implica letramento/multiletramento, conforme ilustra o exercício proposto abaixo:

Atividade 1: Leitura de algumas canções seguida por discussão oral.

Certamente você já deve ouvido alguma canção de rap nas rádios do Brasil, porém com pouca frequência, pois este gênero ainda está à margem de uma sociedade elitista. A partir de agora, você irá aprofundar seus conhecimentos sobre o universo *hip hop*.

Esses elementos do contexto de produção foram expostos na roda de conversa, pois os alunos respondiam oralmente “quem escreve” (no qual se refere ao enunciador e/ou autor), para quem se destina (destinatário/contemplador), qual o objetivo da canção, qual o suporte e o local em que foram produzidas essas canções. Essa estratégia se revelou nos dois primeiros itens de forma clara, porém para responder às demais questões os alunos tiveram que realizar uma pesquisa no laboratório da escola, pois alguns relataram que não tinham pensado que essa contextualização seria importante para começarmos o trabalho.

A atividade 2 em que os alunos recebiam as letras das canções de rap e observaram as diferenças nela estabelecidas, sugeriu que os alunos percebessem os diferentes estilos que compõem a estrutura da canção de rap, porém que em todos há a presença da crítica social, da denúncia e da rima.

Atividade 2: Cada um irá receber a letra de uma canção de rap e vai fazer a leitura para percebermos a diferença dos estilos do gênero de cada uma. Reflitam!!

Cada um dos alunos recebeu uma canção diferente, sendo elas, retrato de um playboy, racismo é burrice, até quando e brazuca, portanto foi possível apresentar as diferenças provocadas pelos aspectos contextuais que se refletem na estrutura do texto da canção.

A atividade 3 e 4, pode trazer para os alunos elementos que emergem do movimento cultural hip-hop, portanto para que o movimento de internalização dos alunos ocorresse, as rodas de conversa anteriores a essas atividades puderam auxiliar no processo de aprendizagem. Os alunos relataram conhecer o hip-hop, porém não de forma didatizada, também nunca tinham pensado que a canção de rap pudesse ter um poder transformador na sociedade em que vivem.

Atividade 3: Você vai conhecer mais sobre o hip-hop e o rap produzido em diferentes contextos observando o que vamos apresentar a seguir. Para isso fomos buscar ajuda na internet no site InfoEscola (2014) *Navegando e aprendendo* para embasar nossas atividades.

Atividade 4: A partir da coletânea de imagens e curtos textos, elabore uma linha do tempo que vá, da primeira manifestação de hip hop até ao estilo atual – na ordem cronológica de aparecimento e publicação.

As atividades dos alunos agrupados no trabalho de construção do painel com a linha do tempo ficaram visíveis para todos os alunos. Os alunos pesquisaram no site recomendado. Muitos contribuíram com suas próprias consultas, o que tornou uma atividade de efetivo sucesso. O painel resultante desse trabalho ficou exposto no mural da escola,

Figura 37 - Processo de construção da linha do tempo



Fonte: A Autora.

A última atividade que envolveu a capacidade de ação/ contextualização foi a número 5, após toda a pesquisa em torno do movimento cultural hip-hop, e principalmente do gênero em estudo. Os alunos divididos em grupos expuseram os resultados.

Atividade 5: Exposição oral com a ferramenta *datashow*.

O objetivo dessa atividade é a de contribuir para que os alunos conheçam as características do plano textual do gênero canção de rap.

Nesta atividade, após a apresentação dos grupos, apresentamos um resumo de tudo que havia sido visto neste processo, sendo organizado um quadro com as características do plano textual global.

- *Capacidade discursiva*

Esta capacidade está relacionada à organização geral do texto, sua arquitetura, o tipo de discurso (BRONCKART, 2006) e os tipos de sequências predominantes. Para esta capacidade a Oficina 2 foi fundamental para que os alunos pudessem de fato conhecer o discurso do expor argumentativo presente, a premissa (ou opinião) defendida pelo autor na crítica que faz através de sua canção. O discurso do expor argumentativo se baseia em uma premissa (tese ou opinião) que é defendida por meio de argumentos e contra-argumentos, o que levará a uma nova tese ou opinião. Muitas vezes se pode observar que a premissa/opinião fica implícita no texto, mas o leitor ou ouvinte farão a dedução dela por meio da rede argumentativa que a sustenta. A organização argumentativa desse tipo de discurso introduz “vozes enunciativas” que expressam valores oriundos de formações discursivas distintas (BRONCKART, 2006).

Quadro 15 - Atividades da sequência didática referentes às capacidades discursivas no gênero canção rap.

OFICINA	OBJETIVO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
2. O discurso temático e a linguagem das canções de rap	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e praticar o tipo de discurso predominante nas canções de rap; • Reconhecer a arquitetura textual da canção: tipo de discurso e tipos de sequências 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar vozes de formações sociais nas canções de rap abordadas e os valores ideológicos que dão o tom ao enunciado. 2. Identificar argumentos utilizados nas canções. 3. Associar os elementos da arquitetura global das canções.

Fonte: A autora.

Nesta oficina nas primeiras quatro atividades foi usada a terminologia *polifonia*, já apresentada anteriormente. Os alunos puderam conhecer ainda a estrutura textual da canção de rap.

Atividade 1: Pesquise nas duas canções de Gabriel o Pensador propostas, as marcas do eu-lírico e como se manifesta em cada uma dessas situações.

Atividade 2: Você vai pesquisar na internet, em livros ou revistas o máximo de informações sobre um dos maiores rappers da atualidade, brasileiro: Gabriel o Pensador. Faça uma lista das suas canções mais famosas compostas pelo cantor e traga os resultados da sua pesquisa para a sala de aula, procure ler algumas canções diferentes das abordadas na aula e encontre as vozes assumidas em cada uma delas.

Atividade 3: Vamos fazer uma roda de conversa para que você possa expor os resultados da sua pesquisa. É o seu momento de dar voz as canções de Gabriel o Pensador.

Atividade 4: Leia a canção abaixo e defina a voz que se expressa em a em cada situação, são todas canções do cantor e compositor Gabriel o Pensador, importante essa definição para que compreenda o uso desse recurso no desenvolvimento e entendimento do enredo contextual.

Dando continuidade à pesquisa, os alunos colocados na roda de conversa com as canções em mãos, foram questionados sobre a opinião crítica expressa nas

canções. As canções sugeridas “Retrato de um playboy”, “Racismo é burrice”, “Até quando” e “Brazuca”, todas canções de Gabriel o Pensador.

Nas canções os alunos reconheceram os elementos da arquitetura textual. A primeira atividade era grifar onde se marcava a voz que emergia da canção e a quem se dirigia, além de observar como os versos estão escritos, observaram que em textos poéticos não há a necessidade de paragrafação. O texto escrito em forma de versos e estrofes, geralmente são textos longos que contém saudação e despedida.

Para ilustração prática dessas atividades os alunos findaram a oficina com a leitura jogralizada da canção “Linhas Tortas”, solicitada nas atividades 5 e 6 da sequência, o ritmo dado pela rima e poesia, foi um resultado harmonioso, depois de bem ensaiado, o jogral foi gravado.

Esta oficina permitiu que os alunos associassem o ritmo e a entonação aos temas recorrentes. O momento em que pudemos fazer o jogral foi o ápice da oficina, nela foi possível observar as vozes sociais assumidas pelos rappers, e ficou claro para os alunos como se dá o processo de composição da canção, e as vozes que nela estão em diálogo .

- *Capacidade linguístico discursiva*

Essa capacidade envolveu o que Bronckart (1999, pag. 164) aponta como *mecanismos de textualização*. Nas sequências didáticas esses elementos são relacionados às tarefas que envolvem aspectos relacionados com as operações de textualização, tais como: conexão, coesão nominal, coesão verbal, gerenciamento de vozes e modalização, a construção de enunciados (sintaxe da oração), a escolha de itens lexicais (vocabulário) e da variante lingüística , ortografia, pontuação etc. (NASCIMENTO, 2011).

O quadro 16 revela como se deu as atividades desta sequência juntamente com seus objetivos.

Quadro 16 - Atividades da sequência didática referentes a capacidade linguístico – discursivas no gênero canção de rap.

OFICINA	OBJETIVO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
5. Análise linguístico discursiva	Conhecer e praticar mecanismos linguístico-discursivo. Analisar as estratégias de referenciação	1. Relacionar o uso do discurso direto como um marcador temporal (presente e pretérito perfeito e imperfeito) 2. Verificar o uso dos pronomes que se apresentam de forma introdutória e que observar que mecanismo pode ser acionado ao analisar esse fator. 3. Estabelecer relações entre as estratégias de referenciação por meio de atividades específicas.

Fonte: A autora.

Para realização da análise, foi feita a leitura da canção Linhas Tortas. Como foi proposto na atividade 1, os alunos puderam associar o uso dos tempos verbais, do discurso direto, dos pronomes como mecanismos que auxiliam na coesão do texto.

Atividade 1: Análise da canção “Linhas Tortas”, será preciso fazer uma nova leitura.
Atividade 2: Na primeira estrofe, há o uso dos pronomes que se apresentam de forma introdutória da canção. Esse mecanismo revela algo importante sobre a canção, qual é?

Durante a leitura de análise da canção no primeiro verso da canção, foi pedido que os alunos observassem o uso dos pronomes, pois ao associarem o uso do “me” ou “eu”, pudessem observar a voz que emergia da canção. Compreenderam assim que a narrativa é em primeira pessoa.

Alguns às vezes **me** tiram o sono
Mas não **me** tiram o sonho
Por isso **eu** amo e declamo, por isso **eu** canto e componho
Não sou o dono do mundo, mas sou um filho do dono
Do verdadeiro Patrão, do verdadeiro Patrono
(GABRIEL, o PENSADOR, 2012) grifo nosso

No processo de compreensão, percebemos que emergem momentos de tensão e conflito (Vygotsky, 1988) que entendemos como zonas de desenvolvimento potencial (ZDP) porque essas tensões provocam as rupturas e transformações

necessárias para que o sujeito atinja um novo patamar de desenvolvimento: o conhecimento antigo será acrescido e enriquecido pelo novo que é introduzido pelas intervenções da professora.

Quando os alunos expressaram suas dúvidas no processo de compreensão fazíamos a mediação para propiciar a interação entre eles e os versos da canção. Lançávamos perguntas para mediar esse diálogo e os alunos buscavam as respostas no texto. Foi necessário retomarmos o conceito de polifonia, para que eles associassem as distintas vozes presentes no texto e os efeitos de sentido que delas advém.

O texto inicia como uma narrativa, pois o enunciador está recorrendo a um discurso do narrar, porém como se trata de um discurso implicado na situação de produção com marcas de discurso direto e verbos na primeira pessoa do singular, há uma passagem desse narrar ficcional (disjunto e em autonomia à situação de produção) para o discurso que Bronckart (2006) denomina como relato interativo.

Foi importante a atividade 3, pois os alunos puderam perceber como se dá essa passagem e como é desenvolvido uso contextualizado dos verbos nos textos. Aqui foi flagrante observar que os alunos não conheciam a importância dos verbos na construção dos textos, apenas quando se falava de verbos era a conjugação em tabelas abstratas que eles conheciam. Um aluno relatou (quando dissemos que íamos ver a função dos verbos) que não gostava de estudar verbos pois era muito difícil “decorar” conjugação.

Com os textos em mãos, os alunos inicialmente circulariam onde ocorria esse marcador temporal para que posteriormente fizessem a atividade proposta.

Atividade 3: O texto tem como contexto uma história, fazendo uso de discurso direto como um marcador temporal, isso faz com que o leitor passe do narrar para o relatar. Quais exemplos você poderia expor para comprovar essa afirmação.

Chama a atenção a atividade 4, pois nesta os alunos precisavam executar complexas operações mentais que iam da observação do contexto de produção da canção, ao uso dos marcadores verbais e, por fim, sua síntese para referendar qual o objetivo desta canção: a quem ela se destina, pra quem ela fala, ainda

representando através do discurso a figura do artista do rap como alguém que não pode ser julgado como marginal.

Atividade 4: No refrão da canção, o eu-lírico apresenta o objetivo de ser cantor de rap, um artista. Você pode perceber qual é esse objetivo?

No que tange à capacidade linguístico discursiva foi importante relacionar os tempos verbais em relação ao contexto das canções. A marcação temporal revista pelo uso do discurso direto e observada no momento do jogral foi importante para que de fato os alunos pudessem internalizar os conceitos ao contexto de produção em que se realiza.

1.5 O movimento de internalização do gênero

Para os alunos participantes, a fase do planejamento e aplicação instaurou um movimento de aprendizagem significativo para o movimento de internalização do gênero canção de rap. Para ilustrar esse processo são apresentadas as atividades no quadro abaixo.

Quadro 17 - Movimento de internalização dos alunos

ATIVIDADE	NÍVEL DESENVOLVIMENTO REAL	NÍVEL DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	FERRAMENTA
1. Definição dos temas para roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecem o movimento cultural hip-hop; - Reconhecem a canção de rap, porém não assimilam de forma didatizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Começam a fazer relações do movimento hip-hop como uma ferramenta que engloba uma ação de letramento dentro da escola; - Entendem a canção de rap como um gênero textual que pode ser ensinado na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão Oral (rodas de conversa);
2. O diagnóstico da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguem nominalizar diversos gêneros da esfera social em que estão inseridos.; - Fazem poucas associações no ensino de língua ao gênero proposto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Começam parcialmente a fazer relação entre as práticas linguísticas e a canção de rap analisada; - Reconhecem e se mostram ativos nos objetivos abordados pelos pilares do hip-hop. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos; - Exemplos; - Discussão oral.
3. As análises das canções	<ul style="list-style-type: none"> - Desconheciam completamente a análise desenvolvida 	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguem reconhecer momentos da análise linguística, após a prática da leitura e a resolução dos exercícios; - Não conseguem associar a análise apenas no texto proposto; - Revelam lacunas na formação, no que diz respeito a análise linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de exemplos; - Resolução de exercícios; - Explicação oral; - Elaboração de slides.
4. A elaboração da canção de rap	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecem parcialmente características textuais da canção de rap; - Assimilam rimas e estrofes, dos poemas aos versos da canção; - Apresentam dificuldade para escrever em versos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam autonomia na produção escrita; - Apresentam parcialmente o uso das características da canção como (rimas e versos); - 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos semelhantes ao gênero; - Explicação oral da produção escrita; - Leitura jogralizada; - Reescrita.

Fonte: A autora.

Dentre as quatro atividades desenvolvidas, as que necessitaram de mais procedimentos de mediação porque os alunos revelaram mais dificuldades foram: a atividade 3 – a análise da canção de rap; a atividade 4 – e elaboração da canção de rap. As demais serviram mais como diagnóstico para o planejamento da sequência didática, embora muitos alunos tenham apresentado avanços com as atividades propostas.

As aulas concernentes à execução da sequência didática totalizaram 20 horas-aula, sendo cada aula com duração de três horas e meia, o que pressupõe mais de um mês de aplicação. Para resumir os episódios faremos uso da descrição em formato de relato para o processo de internalização dos conteúdos e proposta de multiletramentos da aula de língua portuguesa.

Como já foi esclarecido em tópicos anteriores, aqui fazemos uma retomada, a turma contava com dezoito alunos. Para a análise resumirei alguns dados e apresentarei alguns textos posteriormente.

A primeira roda de conversa surgiu quando os alunos começaram a associar a temática com o seu contexto de vida, seja pessoal ou escolar. Eles puderam expor o que já conheciam, o que viviam, para depois trocarmos nossas experiências. Os questionamento em relação à prática do hip-hop era se nós íamos pichar os muros da escola. Os alunos não sabiam diferenciar o movimento artístico advindo do hip-hop - o grafite -, eles o enxergavam como uma prática de contravenção, de criminalidade. Neste momento os alunos fotografaram os muros da escola e puderam perceber uma grande manifestação de vandalismo e até apologia às drogas. Foram então abordadas as questões referentes à arte dentro do movimento hip hop e, por meio de vídeos, os alunos puderam imitar alguns grafites e reconhecer alguns artistas brasileiros e, entre estes, artistas grafiteiros londrinenses.

Figura 38 - Alunos do Colégio Francisco Ferreira Bastos – Pichações do Muro da escola.



Fonte: A Autora.

Ao término do ano letivo a direção da escola em parceria com o SESC – Serviço Social do Comércio - nos presenteou com uma oficina de grafite, em que os alunos puderam aprender as técnicas do grafite no muro. Depois de assistirem a

uma palestra com o grafiteiro, os alunos foram ao muro da escola representar na arte visual o que já tínhamos visto nas aulas do hip-hop.

Figura 39 - Oficina de grafite realizada no Colégio Francisco ao término do ano letivo.



Fonte: A Autora.

Nas oficinas que se seguiram de *break dance*, os alunos imitaram os dançarinos (b-boys e b-girls), em coreografias ensaiadas. Houve participação ativa dos alunos, muitos alunos tímidos puderam sair das carteiras e mexer-se com os ritmos apresentados.

Na sequência das atividades da sequência didática, os alunos apresentaram curiosidade ao relacionar os aspectos linguísticos discursivos com uma canção de rap, pois para este público que vive o hip-hop nas ruas, era curioso enxergar como se relaciona os aspectos da linguagem e comunicação dentro do movimento, especificamente dentro das canções de rap.

Após todas as oficinas propostas era a vez dos alunos imitarem os *rappers*, alguns já compunham as canções e agora colocaria em prática seus conhecimentos

agregados aqueles que se desenvolveu nas oficinas. Na próxima seção apresentamos alguns textos, para uma maior visualização dos multiletramentos promovidos nesta escola.

1.6. A produção dos alunos: aprendizagens e multiletramentos

O movimento de internalização dos alunos nas produções textuais da canção de rap, evidenciou que a noção de gênero textual como instrumento semiótico é fundamental para a compreensão do ensino e aprendizagem como processos mediados. Reiteramos que essa análise foi o produto final das oficinas, mais nosso foco sempre foi fazer com que as oficinas constituíssem um verdadeiro projeto didático com multiletramentos.

Dezoito alunos produziram dozes canções de rap. Para a análise fazemos o recorte de três produções dos três alunos citados na seção anterior.

A oficina quatro – Laboratório de criação de rap – proposta na sequência didática, traz como proposta a produção final da canção de rap. Para isso os alunos precisam retomar ao texto inicialmente produzido e com base no que já haviam produzido escrever sua canção de rap.

Atividade 1: Você já conhece várias características históricas e específicas do gênero canção de rap. Está na hora de partir para a prática.

Inicialmente, cada um deve pensar no tema da canção Linhas Tortas trabalhada nas oficinas do rap, para depois elaborar a sua história.

Optamos por realizar a produção da canção que imitaria uma dessas canções, para que de fato os alunos pudessem representar através das letras sua história, seu contexto, seus desejos. Isso funcionou como uma espécie de *ficha de controle para a escrita* (NASCIMENTO, 2007; 2008).

As canções eram intituladas o *Rap da Minha Vida*. Delas emergia a voz do autor criador que, a partir do seu olhar exposto sobre a arquitetura da obra (BAKHTIN, 2003) deixava ressoar as suas apreciações valorativas sobre aquilo que é apreendido.

Na sequência, obedecendo a atividade 2 desta oficina os alunos lembraram alguns dados importantes como:

Atividade 2: É importante que você lembre algumas características das canções de rap:

Na canção de rap, o tempo e lugar não precisam necessariamente estar indicados;

A característica principal é que você revele sua linguagem de forma a criticar algo que discorde na sociedade ou no meio em que você está inserido na escola, no bairro, etc.;

Existem diferentes formas de rimas, seja criativo no uso delas, é imprescindível que as rimas estejam presentes, ela garantirá musicalidade na canção;

Pense nas vozes (polifonia) para escrever, o eu-lírico pode retratar a vida de uma outra pessoa;

Geralmente, os raps não repetitivos, usam uma linguagem informal, próxima da linguagem oral, isto é, em muitas canções a linguagem é parecida com o jeito que falamos no dia a dia.

Destacamos que estas atividades serviram de orientação para os alunos, muitas das características que emergem nos textos falam mais por si, retratando a vida de cada um e não obedecem rigorosamente o texto Linhas Tortas. Abaixo apresentamos as letras produzidas pelos alunos e na sequência a análise:

Análise do texto 1

O texto 1 é de autoria da aluna Adrielle, importante observar que a aluna havia relatado em roda de conversa que sofre preconceito em relação a sua cor na escola. Em seu texto pode-se observar que ela cita que a sociedade seria bem melhor se conseguisse acabar com o preconceito, para isso usa o discurso interativo com muitos dêiticos de pessoa e de tempo (a gente; aqui).

Quanto ao movimento de internalização dessa aluna, podemos dizer que a mesma frequentou todas as aulas e se apresentou nas rodas de conversa como alguém que reconhecia o movimento cultural hip-hop. Nos diários de bordo das rodas de conversa a aluna se mostrou muitas vezes engajada com as lutas pelo fim da discriminação:

a gente tenta viver igual a todo mundo aqui na escola, ou lá na rua, mais professora é difícil, sempre tem alguém que vai te fala pra você ficar no seu lugar. E tudo isso porque a gente é pobre, não veste roupa de marca, não tem celular da moda (...) não é a música que muda isso é atitude que a gente tem depois que ouve (...) (DIÁRIO DE BORDO, MAIO DE 2014)

O rap da minha vida

Parte I

1. Na minha vida inteira
2. Nem sempre fui feliz
3. Tinha dia que eu chorava
4. E tinha dia que eu sorria

Parte II

5. Nada é muito fácil para conseguir
6. Mais de uma coisa eu sei pra nunca desistir
7. A vida é feita de escolhas
8. E eu escolhi viver
9. De uma maneira muito boa
10. Pra não me arrepender

Refrão

11. O destino nós que faz
12. O que planta hoje
13. Colhe amanhã

Parte III

14. Gosto muito da minha vida
15. Dela não vou reclamar
16. Minha mãe me ensinounca tropeçar
17. No mundo que vivemos hoje
18. Ta difícil de mudar
19. As pessoas esnobam
20. Não querem compartilhar
21. Vamos melhorar
22. Ensinar pra esse povo
23. Como se deve olhar
24. Como se deve andar
25. Sem preconceito
26. Sem violência
27. E com muito amor para dar
28. Esse rap vai te conquistar.

Para efeitos de análise, dividimos o texto em quatro partes: a parte I – da linha 1 à 4; a parte II, da linha 5 à 10; o refrão nas linhas 11 à 13 e a parte III da linha 14 até o final.

Na letra, que apresenta o resultado das aprendizagens e desenvolvimento propiciados pelas oficinas, há a defesa de que por meio do rap e dos sentidos produzidos se educa, se conscientiza, se aconselha, se une. A poesia no rap tem a função de “causar” um efeito em quem está ouvindo ou no caso lendo. Inicialmente, chamamos a atenção para o refrão da letra nas linhas 11 à 13, que juntamente com o título *Rap da minha vida* funciona como anúncio dos objetivos do movimento hip-hop.

Na parte I, há o uso dos tempos verbais no tempo passado o que revela que o eu-lírico narra algo que já aconteceu, o seu passado, um passado triste revelado na linha 5. O enunciador expressa seus sentimentos ao falar das dificuldades de uma pessoa que vive na periferia enfrenta para conseguir alguma coisa. Fala da desigualdade em um desabafo ao afirmar que muitos nem sobrevivem em meio a tantas dificuldades e injustiças sociais, mas deixa transparecer a crença e a esperança de que o importante é não desistir e optar pela luta para sobreviver.

O enunciador do texto, por meio do discurso poético, faz com que seus versos ecoem o emaranhado de vozes insatisfeitas com as condições de vida de grande parte do segmento menos favorecido da população que, entre outros direitos, exige educação que atenda às singularidades de todas as pessoas, sem discriminar, sem ignorar a diversidade, sem preconceito e sem violência (linhas 25 e 26).

De certa maneira a letra dialoga com os dados coletados nos questionários e no texto que foi previamente elaborado, o texto autobiográfico de cada aluno. Mesmo que a escola não reconheça, a cultura hip-hop está na escola e, por vezes, não são os conhecimentos disciplinares dos planejamentos das aulas que ganham valor para os alunos e alunas, mas como aparecem nas biografias e nos textos finais dos alunos compositores de canção de rap. São os espaços de sociabilidade que podem fazer da escola um espaço praticado em que se possa legitimar, principalmente o que faz sentido para os envolvidos nessa instituição. Ao finalizar dizendo que “este rap vai te conquistar”, o enunciador desempenha o papel de conselheira, contando histórias que podem transformar de fato aprendizagem.

Análise do texto 2

O texto 2 de autoria do aluno João Vitor, apresenta um relato de onde ele morou quando criança, numa região chamada “Palmares”. Essa região é bem carente de infra estrutura e fica localizada numa região bem afastada do centro. Em roda de conversa o aluno relatou que quando criança era preciso pagar uma espécie de pedágio para morar na região. O aluno também faz alusão a sua raça e, com muita autonomia, defende no seu texto o posicionamento que assume.

O rap da minha vida

Parte I

1. É obvio que eu nasci num hospital.
2. Mas desde pequeno todos me falam “que maninho legal”
3. Até com três anos morava no Palmares
4. Lugarzinho vida louca,
5. Todo mundo com seus lares
6. Aos 7 já ia pra escola
7. Na educação física, sempre jogando bola

Refrão

8. Não sou apressadinho
9. Ando sempre devagar
10. Tenho tranquilidade pra rimar
11. Em qualquer lugar

Parte II

12. Amola é minha mãe ela é jóia rara
13. O amor dela começou e agora não para
14. Amo minha raça,
15. Odeio preconceito
15. Pra falar da minha cor parceiro
16. Tem que ter peito

Parte III

17. Agora com 14 a vida continua
18. Meu sonho de moleque,
19. Ir de bike até a lua
20. Sonho mesmo cara,
21. Digo isso pra você
22. Pois sem sonhar não tem como crescer.

Na leitura do texto é possível observar que na parte I, o enunciador faz uso de pronomes pessoais (dêiticos), o que o caracteriza como discurso interativo. Assume a primeira pessoa de forma autobiográfica para revelar o posicionamento em relação ao tema. A citação da linha 3 do bairro onde morava revela a importância da periferia na construção desse sujeito. O refrão da canção revela a facilidade pra rimar, mesmo em rodas de conversa o aluno tem revelado que “é mais fácil rimar com os amigos do que na escola”, o que não parece ser o caso: ele consegue rimar na sala de aula.

Na parte III da canção expressa valores ideológicos, quando o enunciador fala com a sociedade, fala da raça. Nos versos finais da canção revela os sonhos que os sujeitos sonham em uma sociedade que discrimina e desvaloriza as pessoas de acordo com a raça, a cor da pele, a opção sexual, a posição social.

Análise do texto III

O texto 3 de autoria do aluno Cristiano, se refere ao seu passado enquanto criança no Japão e de como se sentia quando mudou-se para o Brasil, as dificuldades e desafios encontrados. Em relatos das rodas de conversa o aluno explica que sentia vergonha de se comunicar, pois seu jeito de falar era diferente e os colegas o envergonhavam. Mora na comunidade próxima ao colégio em que estuda, hoje relata que aprendeu a conviver com os demais do bairro. Há na região grande população negra, Cristiano diz ser diferente dos demais, afirma gostar da língua portuguesa e que mesmo sendo de origem oriental gosta do movimento hip-hop. Contudo, isso não ficou aparente quando nas visitas à Cufa e comunidades em que prevalece a cultura negra, Cristiano busca compensar isso expressando o que pensa por meio de suas composições. No estudo das canções de Gabriel, o Pensador, ele se compara ao compositor que também é branco.

O rap da minha vida

Parte I

1. Pra começar eu conto pra vocês
2. Que de brasileiro virei pra japonês
3. Então “que loucura” eu pensei
4. De viver de um ano até os meus seis
5. Quando vim pra cá, eu era rejeitado
6. Sabendo disso estava magoado

Refrão

7. Cheguei até desistir
8. Mais sabia que tinha
9. Uma missão para cumprir

Parte II

10. Quando começou um outro mês
11. Me dediquei na aula de português
12. Então apareceu meu primeiro amigo
13. Até a lembrança, levarei comigo

Parte III

14. Acima de tudo, isso era um sinal
15. Interessante ou estranho seria afinal
16. Isto é tava claro falando de português
17. Apesar de aprender, esqueci o japonês.

Na leitura do seu texto é possível notar que o aluno também faz uso do pronome pessoal em primeira pessoa, portanto em discurso interativo implicado no ato de produção, o que aparenta fazer dele um texto autobiográfico, assemelhando-se à canção Linhas Tortas. Nas linhas cinco e seis o autor se mostra na chegada à comunidade mas nos versos seguintes revela a presença de um amigo na comunidade que sempre levará consigo na lembrança, para isso usa o tempo pretérito. O amigo citado por ele foi vítima da violência na cidade. A questão da violência foi muitas vezes representada pelo aluno por um viés mais distante dos demais alunos nascidos e crescidos na comunidade.

Referentes às *capacidades de ação*, observa-se que todos reconhecem bem o gênero canção poética de rap, pelo que expressam no texto fica evidente a posição social do agente de forma explícita.

Quanto à *capacidade discursiva*, percebe-se que a organização global das canções é respeitada pelos alunos e a sequência lógica do texto é estabelecida.

Em relação às *capacidades linguístico-discursivas*, pela utilização do tempo verbal da primeira canção “*o destino nós que faz*” nota-se o uso indevido, porém o rap como na poesia existe a liberdade de escrita, portanto poderia se perder muito se a correção fosse estabelecida e todas as regras estabelecidas como ditadora. É necessário que os alunos possam se expressar e muitos como na segunda carta apresentam a linguagem aproximada da linguagem que usam na oralidade, como por exemplo, com expressões coloquiais como “maninho”, “ta” entre outras observadas também em outros textos. São palavras que fazem parte do dialeto do movimento cultural hip-hop, e que poderiam perder sua identidade caso fossem retiradas, ou o que seria pior, “corrigidas”.

Mais uma vez reiteramos que o que nos interessa nesse processo, é observar se houve a internalização do gênero e obviamente, se foi possível apresentar o hip-hop como um movimento que pode sair dos extramuros escolares e ascender em propostas pedagógicas que priorizem a formação integral dos alunos.

No próximo capítulo apresentamos as considerações finais, as limitações e as contribuições para o futuro.

Conclusões

*Vai em frente sem parar, que a parada é suicida,
porque a vida é muito curta e a estrada é comprida.
Você sobe e você desce na escada da vida e
às vezes parece que a batalha tá perdida e
que você voltou pro ponto de partida.
Vai à luta, levanta, revida!*

*Vai em frente, não se rende, não se prende nesse medo de errar,
que é errando que se aprende que o caminho até parece complicado
e às vezes tão difícil que você se surpreende quando sente
de repente que era tudo muito simples -
vai em frente que você entende.*

*Boa sorte, firme e forte, vai com a força da mente.
Vai sabendo que não há nenhum peso que você não agüente.
Vai na marra, vai na garra, vai em frente.
E se agarra no seu sonho com unhas e dentes.
Pra saber o que é possível é preciso que se tente conseguir o
impossível, então tente!
Sempre alimente a esperança de vencer.*

Gabriel o Pensador

1 Considerações Finais

A nossa investigação consolidada por meio de uma pesquisa-ação, nos permitiram adentrar em um novo patamar de reflexão sobre letramento, identidade e cultura da juventude. O nosso contato com ativistas do movimento hip hop do município de Londrina, assim como a enorme aceitação por parte de nossos alunos nos leva a concluir que o movimento cultural hip hop é uma agência de letramento, e os seus ativistas, nos grupos a ele articulados, são agentes de letramento.

Propusemos um projeto pensando no letramento para jovens e adultos que pudesse superar aquilo que vínhamos fazendo em sala de aula em conformidade com as prescrições oficiais: trabalhar com a língua/linguagem das práticas discursivas do mundo letrado aceito socialmente. Entretanto, o interesse marginal dos alunos em torno dos objetos literários sacramentalizados pela cultura das classes sociais elitizadas nem sempre surtia os efeitos desejados. Trabalhar crônicas, contos canônicos, poemas parnasianos, romances clássicos da literatura brasileira despertavam o interesse porque estavam relacionados com o concurso vestibular.

Mas o nosso interesse por implementar um projeto escolar para multiletramentos, dentro do movimento cultural hip-hop que ultrapassasse os muros da escola trazendo novos objetos de estudo e reflexão crítica da realidade social dos alunos, nos levou a reconhecê-los como sujeitos históricos que reinventam práticas de uso da linguagem de outras esferas, além das esferas engendradas pelo cotidiano escolar.

No processo de investigação buscamos respostas aos questionamentos que nortearam as hipóteses levantadas no início da investigação. Sendo elas:

1) *Em que medida a escola pode mediar o contato entre os alunos e as práticas letradas que ocorrem nos extramuros da escola?*

2) *Há indícios do processo de internalização e de desenvolvimento dos alunos ao final das oficinas?*

3) *As práticas de linguagem das esferas culturais (periféricas) se sobrepõe ao contato com os letramentos institucionalizados?*

Sobre a nossa primeira pergunta, analisamos os textos prescritivos para o ensino de língua materna (PCN, DCE), no que diz respeito aos eixos de leitura, escrita e análise linguística. Em nossa pesquisa procuramos descobrir se esses

documentos trazem, além das prescrições, orientações sobre como materializar o trabalho com esses três eixos de ensino, por meio da exploração de um gênero textual. Dessa forma, encontramos no PCN um texto mais prescritivo, inserindo em um contexto caracterizado por professores que ainda não haviam entrado em contato com essas teorias que o embasavam, dentre elas a teoria interacionista bakhtiniana e a teoria Interacionista Sóciodiscursiva do ISD. Foram encontradas também as sugestões do trabalho com canções nas aulas de língua portuguesa, o que nos amparou no estudo dos textos musicais.

Para responder ainda a essa pergunta nos voltamos para conhecer os alunos que fariam parte do processo de pesquisa. A aplicação dos questionários nos levou a conhecer em que meio emergiam os alunos historicamente e/ou socialmente. Unindo os dados podemos perceber que se faz necessária que a escola conheça seus alunos para que o conhecimento possa ser de fato materializado, sentido por quem interage nesse processo. A escola pode e deve mediar o contato na aprendizagem, não são apenas os livros didáticos, os textos canônicos que fazem parte do universo legitimado. Além dos muros escolares há muito que se ensinar, tanto observando os alunos da rede pública e periférica, mas a educação particular, precisa ir além das paredes da escola, entendemos que não foi possível fazer um comparativo entre a aplicação dessas atividades em uma escola particular mas levantamos a hipótese de que seriam resultados diferentes, mas positivos. Aproveitamos para deixar a sugestão de novos trabalhos que comparem esses apontamentos nesse outro universo escolar.

A segunda pergunta foi importante para apresentar na pesquisa as dimensões ensináveis nas canções de rap, nós propusemos letras de Gabriel, o Pensador, por termos familiaridade com o enriquecimento cultural das suas canções, porém não se limita apenas neste compositor, outras composições como a de um ícone feminino no rap Lurdes da Luz, que fala da discriminação da mulher na sociedade, o grupo Racionais também apresenta em algumas canções objetos ensináveis nas aulas de língua portuguesa, entre outros. Sugerimos inclusive que novos trabalhos em sala de aula proponham novas canções, para que o rap seja amplamente divulgado entre os alunos que apreciam e vivem a realidade narrada pelos compositores nas letras das canções.

Ao término da pesquisa podemos dizer que a canção de rap não se sobrepõe os letramentos institucionalizados, mas ela também se institucionaliza como outros

textos presentes na escola, elas tem o mesmo valor por isso precisa ser respeitado e trabalhado, o professor enquanto mediador mesmo que não goste ou tenham preconceito em relação ao estilo da canção precisa estudar, conhecer e aplicar novos conhecimentos para os seus alunos.

Acreditamos que no processo de geração de dados e leitura de textos sobre o movimento hip-hop nos trouxe muitas aprendizagens, se havia algum resquício de preconceito em relação aos “manos” e as “minas”, foi totalmente extinto com esse processo, sem dúvida não apenas os alunos se desenvolveram mais nós também enquanto pesquisadoras aprendemos muito.

A terceira pergunta de pesquisa foi respondida na medida em que aplicamos a sequência didática, os alunos já pertenciam ao universo hip-hop, mas não o haviam praticado dentro da escola, não esperávamos, por exemplo, que os alunos tivessem a oportunidade de grafitar nos muros da escola, eles diziam que era crime e que podiam ser “presos”, não conheciam o lado artístico e o letramento visual provocado pelos grafites, os alunos marcavam territórios na escola por meio de pichações nos banheiros, carteiras e paredes da escola, mas quando tiveram que fazer o seu grafite, exigiram que ninguém estragasse com “pichos”, sem perceber na convivência os alunos perceberam a diferença. O mesmo com o rap, ao apresentar as atividades, se mostraram entusiasmados, um aluno nas rodas de conversa me perguntou se eu tinha pedido permissão para a diretora pois era coisa dos “manos”, importante essa colocação para observarmos o estranhamento causado na apresentação, foi gerado por meio de perguntas, sugestões um “desconforto” positivo, queriam conhecer a abordagem dada e, por isso demonstraram bastante interesse.

A oficina em que fizemos as análises linguísticas de trechos da canção relacionando ao seu contexto em que foi construída, os alunos percebiam a importância e se mostravam compreendidos em relação ao uso de modalizadores temporais, quando perguntava quem estava falando, respondiam ativamente e agregavam conhecimentos novos que antes tinham dificuldades para compreender sobre a polifonia.

A produção do rap, produto final das atividades, mostrou-se satisfatória, apesar de produzirem textos curtos, porém elementos como a rima, o ritmo, o contexto em que surgem as canções e colocações lingüísticos-discursivos foram bem aplicados. Um ponto importante foi a refacção desenvolvida pelos próprios

alunos, quando entregaram sua versão final não houve preocupação de formalizar o texto na língua padrão, haja vista que o gênero canção de rap, busca aproximar a língua cantada com a língua praticada nas periferias por isso alguns textos ainda apresentaram deslizes gramaticais, o que nos mostrou interesse era o processo e se haviam agregado conhecimento praticado.

A aplicação das oficinas por meio da sequência didática com as canções do rap nos indicou caminhos para mediar aprendizagens dos alunos e promover desenvolvimento de capacidades de linguagem, de leitura, escrita e reflexão linguística.

Iniciamos defendendo o pressuposto de que a objetivação do mundo é a transformação social e histórica desse mundo mediada por instrumentos - o principal deles é a linguagem. A objetivação do mundo pelo sujeito lhe permite ressignificar à sua própria maneira o mundo tenso, as relações sociais que o cercam, numa arena de luta de interesses contraditórios. Essa é a realidade dos nossos alunos da qual a escola tem se afastado quando fecha as suas portas aos gestos cantados ou dançados que gritam protestos diante de uma realidade de discriminação ou opressão. O projeto por nós implementado representou um instrumento de mediação para que sentidos implícitos viessem à tona e fossem ouvidos e discutidos. Nas rodas de conversa pudemos ouvir a voz daqueles jovens e então pudemos constatar que “a vida penetra na língua através dos enunciados concretos” (BAKHTIN, 1993).

A relação entre a vida e a língua se tornou evidente nas letras de canção rap, e não nas nomenclaturas abstratas que tem por função o estudo do sistema da língua. Os alunos puderam perceber que as letras das canções rap, contextualizadas no movimento hip hop, são atos discursivos entre homens, mulheres, jovens, negros e brancos, mergulhados em um contexto sócio-histórico-cultural que tem muito a ver com a própria vida de todos. Ao contrário da marginalização social, os valores emergentes nas letras das canções rap permitiram que eles se identificassem entre si e, ao mesmo tempo em que lhes dava identidade.

Quanto ao terceiro questionamento em resposta às rodas de conversa e ao questionário aplicado que revelassem suas práticas de letramento, pudemos perceber que a sua formação doméstica, no convívio com amigos ou em atividades sociais tem grande influência em suas leituras.

O processo de pesquisa, especialmente no que diz respeito aos movimentos metodológicos para coleta de dados, revelou-se desafiador, pois é necessário romper as barreiras da acomodação com os livros didáticos e ir além, desafiando os bloqueios da criatividade adormecida por anos de práticas didáticas rotineiras e previsíveis.

Buscamos ir além da noção de gênero como “instrumento pedagógico”, por isso evitamos didatizar as letras de canção rap e os enunciados que as compõem, pois isso nos levaria a tratar um objeto estético como pretexto para o estudo da forma. O trabalho se fez pela efetiva interlocução, os alunos interagindo, lendo em voz alta as letras das canções, debatendo seus sentidos, contextualizando assim a forma e o conteúdo. Enfatizamos que o trabalho com um objeto estético cultural da esfera da criação artística não pode se centralizar no estudo da forma.

O trabalho organizado por meio do procedimento sequência didática revelou ser compatível com o objeto de ensino-aprendizagem e com os alunos. A cada novo dia eles chegavam com maiores expectativas sobre “o que seria focalizado sobre o hip hop, sobre as canções rap, sobre Gabriel – o Pensador”. Não aconteceu “quebra” da sequência temporal das oficinas, pois a direção da escola compartilhou conosco a vontade de ver o projeto se desenvolvendo.

Em relação às contribuições dessa pesquisa, esperamos poder ter contribuído para elaboração de projetos por meio da sequência didática, projeto que engloba os multiletramentos, que de alguma forma possa auxiliar professores que desejam embarcar nessa viagem maravilhosa do universo hip-hop e que outros trabalhos possam surgir após este, por conta da pesquisa ser de mestrado e termos tempo limitado para as conclusões não houve tempo de explorar mais o letramento visual dos grafites, nem as acrobacias do breakdance, mas fica a sugestão para novas pesquisas.

Certamente, esse projeto será planejado para novos contextos escolares em que a poesia, o grafite, a música, a dança hip hop possam ser executados, escutados e entoados de forma a dar voz aos ativistas, às comunidades a que pertencem, a aqueles que com eles tem contato, tornando mais relevantes as suas ações como agentes de letramento e multiletramentos.

Quanto à pesquisadora, embrenhar-me nessa pesquisa permitiu o meu próprio desenvolvimento profissional e, principalmente, preencher lacunas da formação inicial que tive com relação ao trabalho com gêneros, em especial com a

sequência didática, o que me fez sentir mais “capacitada” e “instrumentalizada” para agir em meu trabalho. Além disso, buscar respostas para os questionamentos sobre a realidade do movimento hip-hop e o ensino, me fez enxergar que o sucesso para aprendizagem tem uma de suas raízes na nossa formação, mas principalmente, na maneira como recebemos as prescrições e as orientações, para que assim possamos chegar e “revolucionar” a nossa prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. N. **Rap e educação rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. **Questões de estética e de literatura**. 3. ed. São Paulo, Hucitec, 1993.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. [1929].
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **O Letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais**. *Revista Raído*, Dourados, MS, v. 5, n. 9, p. 127-145, jan./jun. 2011.
- BENTES, Anna C. **Violência urbana e exclusão social**. In: _____. *Linguagem: práticas de leitura e escrita*. Coleção Viver, Aprender. Vol. 2. Livro do Estudante (a) e Livro dos Professores (b). São Paulo: Global / Ação Educativa, 2004.
- BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013 ISSN: 2176-9125. p. 99-114
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª Edição. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília :MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação: guia de programas**. Brasília/Brasil: MEC, 2006.
- _____. Ministério da Educação e cultura. **Lei de diretrizes e bases na educação nacional lei 9394/96**. Curitiba. Popular, 1996.
- _____. **Decreto Nº61.836, de 5 de dezembro de 1967**. Aprova o regulamento do Serviço Social do Comércio (SESC) e dá outras providências. Brasília, DF, v. 132, n. 146, p. 11509, 2 ago. 1967.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio**. BUENO Luzia; TEIXEIRA, Maria Aparecida; Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 85-109.
- _____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formato das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BROCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**.(trad.) Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121 – 161.

_____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Ed. da UEL, 2004.

_____; MACHADO, Anna Rachel. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; MACHADO, Anna Rachel (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-79.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006.

_____. **Oagir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRUNING, Keity Cassiana Seco. **A semiótica e o ensino da canção: uma experiência rumo ao letramento**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. 4ed. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **Culturas híbridas : estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997

_____. **Consumidores e cidadãos : conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Cópia interna. 1991.

COLAÇO, Sylvania Faccin. **Práticas pedagógicas do letramento: uma visão ideológica**. IX Amped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

CONTIER, Arnaldo D. —O rap brasileiro e os Racionais MC'sll. In: **Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100010&lng=en&nrm=abn. Último acesso: Jan 2014.

CORBIN, J; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research**. New York: Sage Publications, 2008.

CORDEIRO, G.S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2001

_____. **Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores**. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: Edusc, 2002, p.31-73.

DAYRELL, J.T. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; PASQUIER, A. BRONKART- J.P. **L'acquisition dès discourse emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières diverses?** Études de linguistique appliquée. 1988.

_____; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. SHNEUWLY,B. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. Paris, EFS Éditeur, 1998.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.;

DUTRA, Juliana Noronha. **Rap e identidade cultural**. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília – 2006.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. Nova York: Macmillian, p. 116-161, 1986.

FOCHI, M. A. B. **Hip hop brasileiro: tribo urbana ou movimento social?**. Revista Facom, vol.17, p.61-69, 2007.

FONSECA, Ana Silvia Andreu da. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar**. Tese (Doutorado). Campinas, SP, 2011.

GIMENO, Patrícia Curi. **Poética versão: a construção da periferia no rap**. Dissertação de mestrado. Campinas, SP, 2009.

GOMES, Jaciara Josefa. O gênero grafite no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. (orgs). **Múltiplas Linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GOULARTE, Raquel da Silva. **A contribuição do interacionismo sociodiscursivo para o ensino de língua portuguesa**. Revista Unisinos, vol.14. 2011.p. 61-70.

GUIMARÃES, M. E. A. G. Rap: Transpondo as fronteiras da periferia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. **Rap e educação rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999. (p.39-54)

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. (et. al). Belo Horizonte: ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas**. Projeto, Revista de Educação, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2-7, 2001.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora da Ufrj, 2000.

HILA, Claudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo e internalização no estágio de docência de língua portuguesa**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

_____.(Org) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: _____. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LEONTIEV, A. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**.In; VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. (Orgs.) Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. De Maria da Penha Villalobos. 6.ed. São Paulo: Ícone, 1998.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LINDOLFO FILHO, J. **Hip Hopper: tribos urbanas, metrópoles e controle social**. In: PAIS, J.M. E BLASS. L.M. (Orgs.) Tribos urbanas: produção artística e identidades. São Paulo: Annablume, 2004.

LOUSADA, E.G. La séquence didactique: um outil qui peut contribuer à l' autonomie du professeur. **Rencontres** (PUC/SP), São Paulo, v. 10, 2006a, p.223-232.

MACA, Nelson. **Algumas reflexões sobre hip hop e baianidades**. Revista Palmares, Brasília, 2005, ano 1, n. 2, p.4-9

MACHADO, A. R.. **A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e a evolução do “métier”**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

_____. **Para (re)pensar o ensino de gêneros**. Calidoscópico, vol.2,nº.1, jan/jun 2004.

_____; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número 3. set/dez., 2006.

Arquivo capturado em:

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm>. Acesso em: 10/5/2014.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, A.B.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita - Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MATOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2009.

MELO, Rosineide; ROJO, Roxane. A arquitetônica Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E.L. E ROJO, ROXANE (ORG.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014a, p. 51-90.

MENEZES, I. C. CRUZ, A.R.S. **Método de projeto X projeto de trabalho: entre novas e velhas ideias**. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.36, p.109-125, jan./jun. 2007. p.109-125

MOITA LOPES, L. P. **Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos**. INTERCÂMBIO, Vol. 5, 1996 (3 - 14)

MONTANARI, Valdir. **História da música da Idade da Pedra à Idade do Rock**. 2. ed., São Paulo: Editora Ática, 1993.

MORTATTI, M.R.L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROSÁRIO, João. A. **O gênero rap como ferramenta didática para o desenvolvimento das capacidades de linguagem**. Anais do Selisigno. 2008.

_____. **Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais**. Fórum Linguístico (Online), 2012.

_____. **Gêneros em expressão oral: elementos para uma seqüência didática do domínio do argumentar**. Signum. Londrina,n.81, 2005, p.131-156.

_____. **O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas centrado nos gêneros textuais**. Síntese para discussão. Material de sala de aula. Londrina, 2006.

_____. Práticas de ensino aprendizagem da escrita. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. A formação contínua como objeto de investigação: o agir (re) configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO Roxane (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____ (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 51-90.

_____. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de Desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. **Interação: práticas de linguagem**. Londrina: EDUEL, 2009. p. 175- 194.

NASCIMENTO, E. L; SAITO, C. L. N. **Uma contribuição para o letramento literário: didatização do gênero textual poema**. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORGS.) Nas trilhas do letramento: entre teoria, práticas e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. **Texto, discurso e gênero**. In: SANTOS, A.R; RITTER. L.C.B. (Orgs.) O Trabalho com a escrita no ensino fundamental. Maringá: EDUEM, 2005.

NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, A.V.; SAITO, C.L. N. **Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa**. Signum. V. 10, n.2, 2007.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior**. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais : Nossas Letras na História da Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2009.

OLIVEIRA, M.K. de. A mediação simbólica. In: _____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997, p.25-55.

OLIVEIRA, S. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira**. Trab. Ling. Aplic. Campinas, 2006.

PARANÁ, Secretaria Estado Educação. **Diretrizes Curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado. 2008.

_____. Secretaria Estado Educação. **Orientações Curriculares: língua portuguesa e literatura**. Curitiba: Secretaria de Educação do estado. 2002. Semana Pedagógica.

PIMENTEL, Spency. **Hip hop como utopia**. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. Rap e educação rap é educação. São Paulo: Summus, 1999.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo □ RS, 2013. 2ª ed. Ebook.

ROCHA, J..DOMENICH, M.; CASSEANO, P.. **Hip-Hop: a periferia grita**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/ CENP_SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. São Paulo: SEE e SME-SP, 2004.

Disponível em: HTTP://web.mac.com/rrojo/roxane_rojo/, Acesso em 20/06/2013

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.184- 20.

_____. **Gêneros de discurso/texto como objetos de ensino de línguas**. Estudos Avançados: UEL, 2007.

_____. **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICS**. 1ª Edição. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSE, Trícia. Um estilo que ninguém segura: Política, estilo e a cidade pós industrial no hip-hop. *In* HERSCHMANN, Micael(org.) **Abalando os anos 90: funk e hip hop: globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

SAITO, C.L.N. NASCIMENTO, E.L. Texto, discurso e gênero. *In*: SANTOS, A.R.; RITTER, L.C.B. (Orgs.) **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005.

SCHNEULWLY, B.; DOLZ,J.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro – Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2004.

_____. **De l`utilité de la transposition didactique**. *IN*: **Didactique du français: fondamentes d`une discipline**. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a. 2005.

SECO, Keity Cassiana. **O multiletramento midiático: novas fronteiras e novas possibilidades**. REVISTA ILUMINART VOLUME 1 NÚMERO 1 ISSN: 1984 – 8625, 2009. (77-86)

SESC, Serviço Social do Comércio. **Futuro Integral: estabelecendo redes, compartilhando a educação**. Sistema Fecomércio. Curitiba, 2013.

SILVA, E. B.. **Letramento e vozes da cultura no hip-hop**. Fórum Nacional de Crítica Cultural 2 Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos PÓS-CRÍTICA/DEDC/UNEB II, Alagoinhas – BA, 18 a 21 de novembro de 2010.

SILVA, J. B.; NASCIMENTO, E. L. **A canção rock nos anos 80: um gênero textual de resistência**. *Entretextos*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.UEL. Vol. 5. Jan/dez, 2006.

SILVA, S.B. **As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa no ensino básico: reflexões iniciais**. REVISTA X, volume 1, 2012 p.61 – 72.

SILVA, E.B. SANTOS, C.B. **Letramento e vozes da cultura no hip-hop**. Fórum Nacional de Crítica Cultural 2. Pós Crítica/DEDC/UNEB II. Alagoinhas – BA, 2010.

SFORNI, M.S. de. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade.1.ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos**. Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

SOUZA, A.L.S.**Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. CORTI, A. P. MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. Tese (Doutorado) em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). 2009.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Literacy and multimodality**. 2012. Disponível em: <<http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. **Literacy in theory an practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TOCHA, Daniel. **Cultura negra e hip hop: a mesma coisa?** Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/cultura-negra-hip-hop-a-mesma-coisa> Acesso em 20/07/2014.

VYGOTSKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**.3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.241-394

_____. **Investigación experimental del desarrollo de los conceptos**. In: _____. **Obras Escogidas**. 2ª.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001. Tomo II, primeira parte, cap.05, p. 119-179.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WELP, SARMENTO, KIRSCH. Anamaria K. S., Simone. William. **Entrevista com o professor Fernando Hernandez**. Revista Bem Legal. Porto Alegre. v.4. nº1. 2014.

WIRTHNER, M. **La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail**, 2007, 373 f. Tese (Doutorado). Faculte de Psychologie et dès Sciences de L"Education, Université de Genève, Genève, 2007.

Anexos

ANEXO A
Questionário

Projeto: Hip hop

Programa: Universidade Estadual de Londrina

Pesquisadora: Elaine Cristina Pinheiro

E-mail: elainehodas@hotmail.com

Com este questionário quero conhecer um pouco da realidade em que vive, das práticas de leitura que desenvolve em diferentes âmbitos de sua vida e sua identidade profissional. A análise dos dados, deste e de outros instrumentos, permitirá responder às perguntas formuladas no projeto de pesquisa de mestrado, em desenvolvimento.

Obrigada

Identificação (os dados pessoais não serão revelados na pesquisa)

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ **Bairro:** _____ **CEP:** _____

Telefone: _____ **e-mail:** _____

Data: ____ / ____ /2014

Instruções para o preenchimento

- Primeiramente, folheie todo o questionário e veja como ele está organizado;
- Leia todas as alternativas e escolha a resposta mais adequada;
- Utilize letras de forma e letra a mais legível possível;
- Marque com um **X** a letra correspondente à resposta escolhida;
- Em caso de mudança de resposta, escreva ao lado o número da alternativa escolhida;
- Procure responder a todas as perguntas.

A. Caracterização socioeconômica

1. Sexo:

- a) Masculino
- b) Feminino

2. Qual a sua idade?

_____anos

3. Onde você nasceu?

- a) Estado: _____
- b) Cidade: _____
- c) Não sabe/Não respondeu.

4. Em qual das seguintes cores ou raças você se incluiria?

- a) Branca
- b) Negra
- c) Parda
- d) Amarela
- e) Indígena

5. Qual a sua religião?

- a) Católica
- b) Protestante
- c) Religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda, etc.)
- d) Espírita
- e) Pentecostal
- f) Outra: _____
- g) Não pratica nenhuma religião
- h) Não sabe / Não respondeu.

6. Qual o grau de instrução do seu pai, ou responsável do sexo masculino (não responda caso não tenha)?

- a) Analfabeto
- b) Sabe ler e escrever, mas não cursou a escola
- c) Ensino Fundamental incompleto (1º ao 5º ano)
- d) Ensino Fundamental completo (1º ao 5º ano)
- e) Ensino Fundamental incompleto (6º ao 9º ano)
- f) Ensino Fundamental completo (6º ao 9º ano)
- g) Ensino Médio incompleto
- h) Ensino Médio completo
- i) Ensino Superior incompleto
- j) Ensino Superior completo
- k) Pós graduação
- l) Não sabe/ Não respondeu

7. Qual o grau de instrução da sua mãe, ou responsável do sexo feminino (não responda caso não tenha)?

a) Analfabeto

b) Sabe ler e escrever, mas não cursou a escola

- c) Ensino Fundamental incompleto (1º ao 5º ano)
- d) Ensino Fundamental completo (1º ao 5º ano)
- e) Ensino Fundamental incompleto (6º ao 9º ano)
- f) Ensino Fundamental completo (6º ao 9º ano)
- g) Ensino Médio incompleto
- h) Ensino Médio completo
- i) Ensino Superior incompleto
- j) Ensino Superior completo
- k) Pós graduação
- l) Não sabe/ Não respondeu

8. Qual o número de pessoas, incluindo você, vive em seu domicílio?

- a) Duas pessoas
- b) Três pessoas
- c) Quatro pessoas
- d) Cinco pessoas
- e) Mais de cinco pessoas
- f) Não sabe/não respondeu

9) Qual a renda familiar bruta no mês passado? (salário mínimo R\$ 724)

R\$ _____

10) Você realizou a maior parte dos seus estudos:

- a) Somente em escolas públicas
- b) Somente em escolas particulares
- c) Parte em escolas públicas e parte em escolas particulares
- d) Não sabe/Não respondeu

11). Assinale quais serviços ou bens você tem em seu domicílio:

	Nenhum	1	2	3	4	5	6 ou +
Televisão	0	1	2	3	4	5	6 ou +
DVD	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Blu-ray	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Computador de mesa	0	1	2	3	4	5	6 ou +

Notebook	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Tablet	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Rádio	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Ar condicionado	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Banheiro	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Automóvel	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Empregada	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Máquina de lavar	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Geladeira	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Telefone fixo	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Telefone celular	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Câmera digital	0	1	2	3	4	5	6 ou +
Total (uso do pesquisador)							

B. Práticas de leitura e acervos no âmbito doméstico

12. Assinale os tipos de cartas ou correspondências que você costuma receber em sua casa:

- a) De parentes e amigos
- b) De bancos
- c) De lojas ou estabelecimentos comerciais
- d) De movimentos sociais
- e) De partidos políticos
- f) De cobranças ou contas a pagar
- g) Não costuma receber correspondências
- h) Outros. Quais? _____
- i) Não sabe / Não respondeu

13) Quando você precisa lembrar-se de compromissos, você costuma?

- a) Memorizar
- b) Tomar notas em folhas soltas
- c) Usar agenda
- d) Usar outros meios para lembrar. Quais? _____
- e) Não sabe/Não respondeu

14) Quais destes materiais você tem em sua casa?

- a) Álbuns de fotos
- b) Bíblia ou livros religiosos

- c) Livros didáticos
- d) História em quadrinhos (gibis)
- e) Dicionário
- f) Calendários
- g) Folhetos de partidos políticos
- h) Listas telefônicas
- i) Jornais
- j) Livros de receitas
- k) Livros de literatura
- l) Livros infantis
- m) Livros técnicos
- n) Manuais de instrução
- o) Revistas
- p) Outros. Quais? _____
- q) Não têm nenhum destes materiais
- r) Não sabe/ Não respondeu.

15) Você considera que suas habilidades de leitura são suficientes para a realização de suas atividades diárias?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sabe/ Não respondeu

16) Você considera que suas habilidades de escrita são suficientes para a realização de suas atividades diárias?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sabe/ Não respondeu

17) Quando criança, você costumava ver seus pais, responsáveis ou parentes fazendo alguma dessas atividades?

- a) Lendo revistas
- b) Lendo jornais
- c) Lendo folhetos
- d) Lendo livros
- e) Lendo ou escrevendo cartas ou e-mails
- f) Ensinando ou acompanhando as crianças em tarefas escolares.
- g) Lendo livros escolares
- h) Nenhuma dessas atividades
- i) Não sabe/Não respondeu.

C. Práticas de leitura e acervos em diversos espaços de socialização e convivência

18) De modo geral, você diria que gosta de ler ou que tem hábito de ler?

- a) Sim
- b) Não (Neste caso pule para a questão 23)
- c) Não sabe/ Não respondeu.

19) Indique, por favor, o quanto gosta de ler cada um dos seguintes tipos de publicação.

Publicações	Não gosta	Gosta Muito	Gosta mais ou menos	Gosta pouco	Nunca leu
Revistas adolescentes (Capricho, todoteen, etc.)	1	2	3	4	5
Revistas de fofocas	1	2	3	4	5
Revistas institucionais	1	2	3	4	5
Revistas de culinária	1	2	3	4	5
Revista de música	1	2	3	4	5
Revistas de informações	1	2	3	4	5
Revistas especializadas	1	2	3	4	5
Revistas eróticas	1	2	3	4	5
Revistas religiosas	1	2	3	4	5
Jornais	1	2	3	4	5
Livros de romance, policiais, ficção científica, vampiros, diários.	1	2	3	4	5
Livros de poesia	1	2	3	4	5
Livros de auto-ajuda	1	2	3	4	5
Livros religiosos	1	2	3	4	5
Livros escolares	1	2	3	4	5
Histórias em quadrinhos	1	2	3	4	5
Literatura de cordel	1	2	3	4	5
Redes de relacionamento (facebook, twitter, youtube)	1	2	3	4	5
Sites informativos	1	2	3	4	5
Sites de fofocas	1	2	3	4	5
E-mail	1	2	3	4	5

20) Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura?

- a) Pai ou responsável do sexo masculino
- b) Mãe ou responsável do sexo feminino
- c) Algum outro parente
- d) Algum amigo
- e) Algum professor
- f) Padre/ Pastor ou Líder religioso
- g) Ninguém
- h) Não sabe/Não respondeu

21) Você costuma ir a alguma biblioteca pública ou da escola para (assinale todas as alternativas necessárias):

- a) Retirar livros
- b) Ler e consultar livros
- c) Ler e consultar revistas e jornais
- d) Não costumo ir a esses locais
- e) Não sabe/ Não respondeu

22) Você costuma ler jornal (impresso ou em formato eletrônico)?

- a) Sim
- b) Não. (Neste caso, pule para a pergunta 28)
- c) Não sabe / Não respondeu.

23) Com qual frequência você costuma ler jornal?

- a) Todos os dias
- b) Duas ou três vezes por semana
- c) Uma vez por semana
- d) No final de semana
- e) Eventualmente/ De vez em quando
- f) Não sabe/ Não respondeu

24) Habitualmente, como você obtém o(s) jornal(is) que lê?

- a) Eu mesmo compro ou peço para comprar
- b) Tenho assinatura pessoal
- c) Tenho disponível na escola
- d) Acesso internet
- e) Ganho de brinde
- f) Não sabe / Não respondeu

25) Qual ou quais destas partes do jornal você mais gosta de ler?

- a) A primeira página
- b) Noticiário local ou notícias do cotidiano da cidade
- c) Noticiário nacional
- d) Noticiário internacional
- e) Noticiário policial
- f) Política
- g) Economia e negócios
- h) Esportes

- i) Programação de TV, cinema, teatro, shows e exposições
- j) Humor, quadrinhos, passatempos, palavras-cruzadas
- k) Classificados
- l) Horóscopo
- m) Outras. Quais? _____
- n) Não sabe/ Não respondeu

26) Quantos livros, aproximadamente, você leu no último ano?

- a) _____ livros
- b) Não leu nenhum. (Neste caso, pule para a pergunta 30)
- c) Não sabe / Não respondeu

27) Desses livros que leu, você se lembra de algum título ou autor que marcou?

- a) Sim. Qual(is)? _____
- b) Não lembra
- c) Não sabe/ Não respondeu.

28) Habitualmente, como você obtém o(s) livro(s) que lê?

- a) Eu mesmo compro ou peço para comprar
- b) Tenho assinatura pessoal
- c) Outra pessoa de minha casa compra ou pede para comprar
- d) Outra pessoa de minha casa tem assinatura
- e) Disponível na escola
- f) Tomo emprestado
- g) Ganho brinde
- h) Não sabe/Não respondeu

29) Em relação ao uso de computadores, você utiliza:

- a) Todos os dias da semana
- b) Quase todos os dias da semana
- c) Um ou dois dias por semana
- d) De vez em quando
- e) Eventualmente
- f) Não sabe/ Não respondeu.

30) Em qual destes locais você costuma usar computador com mais frequência?

- a) Em casa
- b) Na escola
- c) No trabalho
- d) Em centros comunitários
- e) Em locais públicos
- f) Em casa de amigos ou parentes
- g) Em outro local
- h) Não sabe/ Não respondeu

31) Com qual frequência você utiliza o computador para realizar cada uma das atividades abaixo?

Atividade	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Não sabe/ Não respondeu
Escrever textos	1	2	3	4
Escrever trabalhos escolares	1	2	3	4
Digitar dados ou informações	1	2	3	4
Elaborar planilhas	1	2	3	4
Consultar e pesquisar	1	2	3	4
Criar páginas (blogs)	1	2	3	4
Criar programas	1	2	3	4
Enviar e receber e-mails	1	2	3	4
Comprar pela internet	1	2	3	4
Jogar	1	2	3	4
Navegar por diversos sites	1	2	3	4
Baixar músicas	1	2	3	4
Entrar em redes de relacionamento	1	2	3	4
Entrar em sites de bate-papos	1	2	3	4
Ler notícias	1	2	3	4
Fazer cursos	1	2	3	4

32) Na sua casa moram crianças com idade entre 4 e 14 anos?

- a) Sim. Quantas? _____
- b) Não.(Neste caso, pule para a pergunta 37)
- c) Não sabe/Não respondeu

33) Estas crianças são seus:

- a) Irmãos
- b) Outros parentes

c) Não sabe/ Não respondeu

34) Você costuma ler algo em voz alta para alguma destas crianças?

a) Sim

b) Não (Neste caso pule para a pergunta 37)

c) Não sabe/ Não respondeu

35) Quais desses materiais você costuma ler para estas crianças?

a) Livros infantis

b) A bíblia ou livros religiosos

c) Outros tipos de livros

d) Gibis/ revistas em quadrinhos

e) Jornais e revistas

f) Outros. Quais? _____

36) Você costuma acompanhar algumas destas crianças nas tarefas escolares que realizam em casa?

a) Sim

b) Não

c) Não sabe / Não respondeu

37) Quando precisa achar um número de telefone, você na maior parte das vezes:

a) Pede para outra pessoa consultar

b) Consulta uma lista telefônica, mas sente dificuldade

c) Consulta uma lista telefônica, sem dificuldade

d) Consulta na internet

e) Nunca precisou procurar número de telefone.

f) Não sabe/ Não respondeu.

D. Práticas de leitura e acervo no âmbito de formação ou estudo**38) Você costuma ler para estudar ou para aprender alguma coisa?**

- a) Sim
- b) Não (Neste caso, pule para a pergunta 41)
- c) Não sabe/ Não respondeu

39) Qual destas atitudes você costuma tomar quando lê para estudar?

- a) Escreve comentários nas margens do texto
- b) Sublinha partes do texto
- c) Anota as ideias mais importantes
- d) Copia partes do texto
- e) Faz resumos do que leu
- f) Faz esquemas com as ideias principais do texto
- g) Outras. Quais? _____
- h) Nenhuma destas
- i) Não sabe/Não respondeu

40) Quais destes textos você costuma ler para estudar?

- a) Livros didáticos
- b) Artigos ou livros teóricos
- c) Livros de Literatura
- d) Jornais
- e) Revistas
- f) Dicionários ou manuais de gramática
- g) Apostilas
- h) Textos ou exercícios em folhas avulsas
- i) Exercícios no caderno
- j) Outras. Quais? _____
- k) Nenhuma destas.
- l) Não sabe/ Não respondeu

41) Na escola, quais as atividades são feitas na sua sala de aula?

Atividade	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Não sabe/ Não respondeu
Explicação oral de conteúdos pelo professor	1	2	3	4
Realização de trabalhos em grupos	1	2	3	4
Cópia de textos de estudo	1	2	3	4
Exercícios escritos	1	2	3	4
Leituras de jornais, revistas ou livros	1	2	3	4
Produção de textos ou redação	1	2	3	4
Apresentação de vídeo ou filmes	1	2	3	4
Debates e discussões em grupos	1	2	3	4
Seminários	1	2	3	4
Jogos ou dramatizações	1	2	3	4
Provas	1	2	3	4
Leitura em voz alta	1	2	3	4
Leitura silenciosa e interpretação de textos	1	2	3	4

E. Identidade profissional no âmbito do projeto Sesc

42) Nas aulas do Projeto Futuro Integral suas habilidades são mais ligadas às quais atividades?

Atividade	Gosto Muito	Identifico	Não gosto	Não sabe/ Não respondeu
Trabalhos em grupo	1	2	3	4
Trabalhos individuais	1	2	3	4
Produções de textos	1	2	3	4
Discussões orais	1	2	3	4
Atividades com cálculos	1	2	3	4
Seminários	1	2	3	4
Trabalhos com uso de tecnologias	1	2	3	4
Leituras de Livros e diversos textos	1	2	3	4
Atividades manuais	1	2	3	4
Atividade extraclasse	1	2	3	4
Resolução de problemas de lógica	1	2	3	4
Atividades com músicas	1	2	3	4
Atividades com arte	1	2	3	4



ELAINE CRISTINA PINHEIRO

**HIP-HOP: INSTRUMENTO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LP**

LONDRINA

2014

ELAINE CRISTINA PINHEIRO

HIP-HOP:
INSTRUMENTO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LP

Sequência didática de atividades apresentada ao Colégio Estadual Francisco Ferreira Bastos, como participação nas atividades do Programa Futuro Integral – SESC.

Orientadora: Elvira Lopes Nascimento

Londrina
2014

SUMÁRIO

IDENTIFICAÇÃO	04
OFICINA 1 – RECONHECENDO O GÊNERO CANÇÃO DE RAP	05
1.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	05
1.2 UM POUCO DE HISTÓRIA	06
1.2.1 A sociohistória do Gênero Canção de Rap	06
1.2.2 Canção de rap no Brasil.....	08
1.2.3 Mais um pouco de História.....	11
1.3 CARACTERÍSTICAS DA CANÇÃO DE RAP	16
OFICINA 2 – O DISCURSO TEMÁTICO E A LINGUAGEM DAS CANÇÕES DE RAP	20
OFICINA 3 – ANÁLISE LINGUÍSTICO DISCURSIVA	24
OFICINA 4 – LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO DA CANÇÃO DE RAP	26
FINAL DO PROJETO	29
REFERÊNCIAS	30

IDENTIFICAÇÃO

Mestranda: Elaine Cristina Pinheiro

Escola: Colégio Estadual Francisco Ferreira Bastos

Projeto Futuro Integral – Serviço Social do Comércio (SESC)

Série: Turma Multisseriada

Período de implementação: 17/06/2014 a 05/08/2014

Orientadora: Elvira Lopes Nascimento

OFICINA 1 - RECONHECENDO O GÊNERO CANÇÃO DE RAP

Objetivos:

- Motivar o aluno para o estudo do desenvolvimento do projeto;
- Reconhecer o gênero textual canção de rap

1.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Conversa com o (a) professor (a):

A fim de motivar meus alunos ao estudo do gênero textual canção de rap, vou levá-los a sala de informática para que possam buscar vídeos e ouvir canções de rap de sua preferência, para incentivá-los a leitura das letras das canções e associá-las com o meio em que vivem, com o objetivo de incentivá-los de se fazer o reconhecimento do gênero. A leitura e audição das canções deve se estender nas próximas oficinas. A mediação se dará por meio de rodas de conversa para que esse momento seja realizado de forma lúdica e prazerosa.

Ao voltar à sala de aula, farei questionamentos sobre a temática por meio das rodas de conversa, as características da canção como a rima, tema, título, compositor também serão abordadas.

Os alunos irão verificar se as questões sociais estão presentes nas canções.

Atividade 1: Leitura de algumas canções seguida por discussão oral.

Certamente você já deve ouvido alguma canção de rap nas rádios do Brasil, porém com pouca frequência, pois este gênero ainda está à margem de uma

sociedade elitista. A partir de agora, você irá aprofundar seus conhecimentos sobre o universo *hip hop*.

1.2 UM POUCO DE HISTÓRIA

1.2.1 A SOCIOHISTÓRIA DO GÊNERO CANÇÃO DE RAP

O movimento cultural do *hip-hop* representa para muito além da expressão inglesa, que literalmente pode ser traduzida como balançar (*to hip*) o quadril (*hop*), tem sido compreendido como um movimento social com sua maior parte de adeptos sendo jovens enraizado em sua grande maioria em segmento populacional de baixo poder aquisitivo, baixa renda, grande parte negra, historicamente ganha força nos Estados Unidos a partir do final dos anos 1970 e posteriormente se espalha pelas grandes cidades do mundo.

Surgiram os MC's (Mestres de Cerimônia) e os Rappers, que construíam discursos indignados, raivosos, cheios de referências a conflitos raciais e sociais. Eram vozes herdeiras da radicalidade dos Panteras Negras (Black Panthers), que juntando-se a bases sonoras dançantes e efeitos como o scratch criaram o RAP (sigla de Rythm And Poetry, ou Ritmo e Poesia, em português) que eram compostos por uma base musical dançante acompanhado de rimas faladas que seguiam o ritmo.

Na década de 60, proliferou-se uma grande discussão sobre direitos humanos e, nesta ordem dos fatos, os marginalizados da sociedade de Nova York se articularam para fazer valer suas propostas na eliminação das suas inquietações. Assim surgiram grandes líderes negros, como Martin Luther King e Malcom X, e grupos que lutavam pelos direitos humanos como os Panteras Negras (Black Panthers).

Enquanto isso na Jamaica, surgiram os 'Sound Systems', que eram colocados nas ruas dos guetos jamaicanos para animar bailes. Esses bailes serviam de fundo para o discurso dos 'Toasters', autênticos MC's (Mestres de Cerimônia) que comentavam, com uma espécie de canto falado, assuntos como a violência das favelas de Kingston e a situação política da Jamaica, sem deixar de falar, é claro, de

temas como sexo e drogas. No final da década de 60, muitos jovens jamaicanos foram obrigados a emigrar para os Estados Unidos, devido a uma crise econômica e social que se abateu sobre a ilha. E um deles em especial, o DJ jamaicano Kool Herc, introduziu nos bailes da periferia de Nova York a tradição dos ‘Sound Systems’ e do canto falado. Inspirando vários DJ’s (Disc Jóqueis) americanos, entre eles o DJ Grand Master Flash, inventor do scratch, cuja invenção sofisticou o canto falado.

O Movimento Hip Hop é um movimento social que foi criado pelas Equipes de Bailes norte-americanas, por volta de 1968, com o objetivo de apaziguar as brigas dos jovens negros e hispânicos agrupados em gangues. Seu nome tem origem nas palavras Hip (quadril, em inglês) e Hop (saltar, em inglês). Logo, a expressão Hip Hop (saltar balançando o quadril) se referia ao Break, a dança mais popular da época. As Equipes organizavam Bailes e Festas de Quarteirões nas ruas, nos ginásios e nos colégios, incentivando os jovens a dançarem o Break ao invés de brigarem entre si. As Equipes também incentivavam o Grafite como forma de arte e não apenas como uma forma de marcar territórios. A mais famosa dessas Equipes foi a Universal Zulu Nation, que tinha como líder o DJ Afrika Bambaataa, reconhecido como fundador oficial do Hip-Hop.

Afrika Bambaataa nasceu e foi criado no Bronx e, quando jovem, fazia parte de uma gangue chamada Black Spades (Espadas Negras, em português), mas viu que as brigas entre as gangues não levariam a lugar nenhum. Muitos dos membros originais da Zulu Nation também faziam parte da Black Spades, que era uma das maiores e mais temidas gangues de Nova York. Bambaataa se utilizou de muitas gravações já existentes de diferentes tipos de música para criar Raps. Usando sons, que iam desde James Brown (o mestre da Soul Music) até o som eletrônico da música “Trans-Europe Express” (da banda européia Kraftwerk), e misturando ao canto falado trazido pelo DJ jamaicano Kool Herc, Bambaataa criou a música “Planet Rock”, que hoje é um clássico. Bambaataa também foi um dos líderes do Movimento Liberten James Brown, criado quando o mestre da Soul Music estava preso e, anos depois, foi o primeiro ‘Hip-Hopper’ a trabalhar com James Brown, gravando “Peace, Love & Unity”.

Além disso, a Zulu Nation organizava palestras chamadas de ‘Infinity Lessons’(Aulas Infinitas, em bom português), que eram aulas sobre conhecimentos, prevenção de doenças, matemática, ciências, economia, entre outras coisas e que serviam para modificar os pensamentos das gangues. Segundo seu próprio líder,

Afrika Bambaataa, a Zulu Nation apóia o conhecimento, a sabedoria, a compreensão, a liberdade, a justiça, a igualdade, a paz, a união, o amor, a diversão, o trabalho, a fé e as maravilhas de Deus. Essa verdadeira ‘Nação’ também viajou por todo o mundo para pregar a boa palavra do Hip-Hop, fazendo muitos shows e arrecadando fundos para campanhas Anti-Apartheid (Anti-Racista) e chegou a reunir 10.000 membros em todo o mundo. Segundo a Zulu Nation, no espaço descontraído da rua era, e ainda é, possível manifestar opiniões e se divertir. Os jovens excluídos, no contato com seus iguais (o grupo), podiam sentir e vivenciar a rara oportunidade da livre-expressão através da arte, sem repressão.

1.2.2 CANÇÃO DE RAP NO BRASIL

Segundo Herschmann (2003), cerca de dez anos após sua fundação, o Hip-Hop chegou ao Brasil. Chegou primeiro a São Paulo, onde foi adotado como estilo de vida por milhares de jovens da periferia. Os mesmos jovens que frequentavam os bailes de Black Music, que ouviam James Brown e que usavam o penteado Black Power, começavam a ter contato com a batida o Break e o Rap (a princípio chamado de ‘tagarela’), por intermédio das Equipes de Baile, das revistas e dos discos vendidos na Rua 24 de Maio (em São Paulo), surgindo assim os primeiros ‘*Hip-Hoppers*’ brasileiros. Os pioneiros do movimento, que inicialmente dançavam o Break, foram Nelson Triunfo, depois Thaíde & DJ Hum, MC/DJ Jack, Os Metralhas, Jabaquara Breakers, Os Gêmeos e muitos outros. Eles dançavam na Rua 24 de Maio, mas foram perseguidos por lojistas e policiais e depois foram para a Estação São Bento do Metrô e lá se fixaram. Reunindo-se nos finais de semana na Estação São Bento, aqueles jovens pobres vindos dos lugares mais distantes e menos favorecidos da cidade se encontravam. Durante a semana eram subempregados, camelôs, office-boys, feirantes, vendedores. Ali eram artistas de rua, dançavam Break, conversavam, ouviam Raps e consumiam todo material relacionado ao movimento. Houve um período de divisão entre os breakers e os rappers, os primeiros continuaram na São Bento, os outros foram para a Praça Roosevelt.

Em 1988 foi lançado o primeiro registro fonográfico de Rap Nacional, a coletânea “Hip-Hop – Cultura de Rua” pela gravadora Eldorado. Desta coletânea participaram Thaíde & DJ Hum, MC/DJ Jack, Código 13 e outros grupos iniciantes. Nesse período de ascensão do Rap, a capital paulista passou a ser governada por

uma prefeitura que muito auxiliou na divulgação do Movimento Hip-Hop e na organização dos grupos. Por esse motivo foi criado em agosto de 1989 o MH2O – Movimento Hip-Hop Organizado, por iniciativa e sugestão de Milton Salles, produtor do grupo Racionais MC's até 1995. O MH2O organizou e dividiu o movimento no Brasil em dois grupos: as Gangues de Break e as Posses, definindo suas respectivas funções. Nesse trabalho de divulgação do Hip-Hop e organização de oficinas culturais para profissionalização dos novos integrantes, não podemos esquecer de citar a participação do músico de reggae Toninho Crespo. Este trabalho teve sua continuidade no município de Diadema com o profissionalismo de Sueli Chan (membro do MNU - Movimento Negro Unificado). Outra pessoa que foi muito importante na divulgação do Hip-Hop no Brasil foi Armando Martins com o seu programa Projeto Rap Brasil, que lançou vários grupos de Rap durante os anos em que esteve no ar.

As Posses, para quem não sabe, são grupos de encontro que congregam Rappers, Grafiteiros e Breakers de uma mesma região. Eles trabalhavam juntos em atividades artísticas, de ação comunitária, de formação política. Colaboravam uns com os outros para aperfeiçoar a atuação dos grupos através da troca de experiências e informações e atuavam em seus próprios bairros através de shows e de cooptação de jovens envolvidos com drogas e o crime para o trabalho no movimento, levando-os a abandonar o vício. Também participavam de eventos promovidos por entidades de movimentos negros, sindicatos, partidos políticos, palestras e apresentações teatrais. Essa estrutura das poses sobrevive ainda hoje, sendo reproduzida por *'Hip-Hoppers'* de outros estados, como é o caso do Movimento Hip-Hop Bahia que, através da posse ORI (que significa cabeça ou inteligência em 'yorubá'), realiza algumas dessas atividades, além de visitas a comunidades, atuações em eventos ligados à luta pelos Direitos Humanos, reuniões internas e palestras, entre outras atividades. Outro exemplo é a UNEGRO – União de Negros pela Igualdade, os jovens podem ter acesso a um instrumental teórico e organizacional. Este material otimiza tanto a criação, através do acesso a informações, como o engajamento político, além da reprodução de estratégias de consolidação e expansão dos ideais do Movimento Hip-Hop, principalmente o combate ao racismo.

Os Rappers nacionais se colocam como relatores de um Brasil fortemente desigual, com instâncias rígidas, com poucas possibilidades de intercâmbio e

mobilidade, em contraponto a imagem de 'país libertário e malandro'. Denunciam as chacinas e homicídios, colocam no imaginário nacional 'as milhares de casas amontoadas'. Os shows beneficentes são a contribuição dos Rappers que melhor expressa sua identidade. Exibem-se para comunidades carentes, nas ruas, em passeatas, mostrando a dança e a fala que construíram juntos. Em sua grande maioria pouco escolarizada, mas articulados, os Rappers ingerem o lixo urbano e devolvem sementes de revolução e transformações individuais e coletivas através dos versos 'violentamente pacíficos', mostrando 'o que a novela não diz'.

Os Estados Unidos, país marcado pelos constantes conflitos raciais, não poderia deixar ausente da sua história social, a atuação incisiva da juventude negra, repugnando o seu sistema opressor e severamente segregacionista. Há que se registrar, porém, que no Brasil, a realidade das relações raciais não é muito distante da norte-americana, apenas diferente, em decorrência do próprio processo histórico em que se deu a formação do povo brasileiro. Sobre isto, podemos salientar que, embora exalte modelos e valores norte-americanos, fruto também do processo de globalização, a cultura Hip-Hop continua apresentando características locais. Muitas Bandas de Rap têm utilizado elementos musicais tipicamente brasileiros em sua bases, além das letras serem inteiramente resultado de experiências locais e refletirem, com muito mais propriedade, a realidade brasileira.

O movimento Hip Hop tem sido respeitado por uma grande parcela da sociedade brasileira. Mérito alcançado pelos líderes conscientes deste movimento no Brasil.

1.2.3 MAIS UM POUCO DE HISTÓRIA

Pode ser interpretado a capela bem como com um som musical de fundo, chamado beatbox. Os cantores de rap são conhecidos como rappers ou MCs, abreviatura para mestre de cerimônias.

Rap, na música, é extremamente fidedigna à improvisação poética sobre uma batida no tempo rápido e frequentemente só é acompanhada pelo som do baixo, ou sem acompanhamento. Rap é um estilo musical raro em que o texto é mais importante que a linha melódica ou a parte harmônica; sendo um dos dois únicos estilos musicais da história da música ocidental em que o texto é mais importante que a música---o outro sendo o canto gregoriano, em que a música era uma

monodia, homofônica, marcada pelo ritmo, e a melodia religiosamente não podia nunca sobressair o texto litúrgico. O rap não usa melodias e motivos decorativos e harmônicos com arranjos elaborados dos instrumentos, mas vale-se somente em quão rápido o cantor narra a sua "fala" com muito pouca musicalidade adicionada a sua poesia. A música rap também tem uma similaridade distinta com a música celta em que forma-se uma brincadeira na qual os cantores tentam duelar suas frases com rimas, rapidamente improvisadas e humorísticas; alternadamente, um desafiando o outro nas rápidas frases inteligentes; quem ganha---deixando o outro esgotado sem ideias---não paga pelas bebidas. Esta influência indireta e não intencional veio da música de raiz, de folclore, importada pelos imigrantes escoceses e irlandeses que migraram para o sul dos EUA, das fazendas de plantação, como a música afro-americana, que pelo povo do sul, com a música de improvisação, no Jazz de raiz, surge nos duelos de banjo (country) depois, e desses "duelos" aparece também, bem mais tarde, o rap.

Atividade 2: Cada um irá receber a letra de uma canção de rap e vai fazer a leitura para percebermos a diferença dos estilos de rap de cada uma. Reflitam!!

Atividade 3: Você vai conhecer mais sobre o hip-hop e o rap produzidos em diferentes contextos observando o que vamos apresentar a seguir. Para isso vamos buscar ajuda na internet no site InfoEscola (2014) *Navegando e aprendendo* para embasar nossas atividades.

Atividade 4: A partir da coletânea de imagens e curtos textos, elabore uma linha do tempo que vá, da primeira manifestação de hip hop até ao estilo atual – na ordem cronológica de aparecimento e publicação.



O pioneiro DJ Afrika Bambaataa, reconhecido como fundador oficial do Hip-Hop por volta da década de 1960.



Na Jamaica, surgiram os 'Sound Systems', que eram colocados nas ruas dos guetos jamaicanos para animar bailes. Esses bailes serviam de fundo para o discurso dos 'Toasters', autênticos MC's (Mestres



13



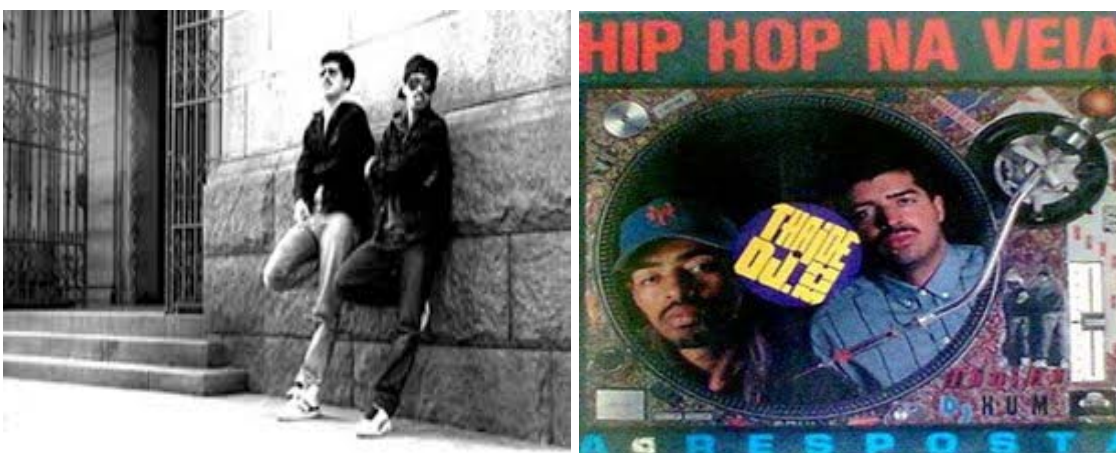


No final da década de 60, muitos jovens jamaicanos foram obrigados a emigrar para os Estados Unidos, devido a uma crise econômica e social que se abateu sobre a ilha. E um deles em especial, o DJ jamaicano Kool Herc, introduziu nos bailes da periferia de Nova York a tradição dos 'Sound Systems' e do canto falado.



Chegou primeiro a São Paulo, onde foi adotado como estilo de vida por milhares de jovens da periferia. Os mesmos jovens que frequentavam os bailes de **Black Music**, que ouviam **James Brown** e que usavam o penteado **Black Power**, começaram a ter contato com a batida o Break e o Rap.

14



Em 1988 foi lançado o primeiro registro fonográfico de Rap Nacional, a coletânea "**Hip-Hop – Cultura de Rua**" pela gravadora Eldorado. Desta coletânea participaram **Thaíde & DJ Hum**, MC/DJ Jack, Código 13 e outros grupos iniciantes.



Nesse período de ascensão do Rap, a capital paulista passou a ser governada por uma prefeitura que muito auxiliou na divulgação do Movimento Hip-Hop e na organização dos grupos. Por esse motivo foi criado em agosto de 1989 o MH2O – Movimento Hip-Hop Organizado, por iniciativa e sugestão de Milton Salles, produtor do grupo **Racionais MC's** até 1995.



Outra pessoa que foi muito importante na divulgação do Hip-Hop no Brasil foi **Armando Martins** com o seu programa Projeto Rap Brasil, que lançou vários grupos de Rap durante os anos em que esteve no ar. Por volta de década de 1990.



Os Rappers nacionais se colocam como relatores de um Brasil fortemente desigual, com instâncias rígidas, com poucas possibilidades de intercâmbio e mobilidade, em contraponto a imagem de 'país libertário e malandro'. Denunciam as chacinas e homicídios, colocam no imaginário nacional as milhares de casas amontoadas (favelas) e outros debates.

Gabriel, o Pensador, inicia sua carreira no rap em 1992 se sentia terrivelmente inconformado com o conformismo quando decidiu levar às rádios do país, através de uma fita demo a música "Tô Feliz (Matei o Presidente)" que seria censurada cinco dias depois pelo Ministério da Justiça por diversos motivos que incluíam o incentivo ao assassinato do presidente e conter frases ofensivas ao mesmo. Gabriel é uma das exceções dentro do movimento cultural *hip hop* por não ter a vivência dentro da favela, é escolarizado, escritor e um grande defensor no combate a discriminação.



Acima imagens do *Break dance* representado pelo *b-boy*, um *grafite*, um rapper e um Dj os quatro pilares do *hip hop*.

O objetivo dessa atividade é a de contribuir para que os alunos conheçam as características do plano textual do gênero canção de rap.

1.3 CARACTERÍSTICAS DA CANÇÃO DE RAP

As primeiras gravações de rap datam do início dos anos 1970, com alguns grupos como os Last Poets e Gil Scott Heron. Nessa época, trata-se simplesmente da declamação de um texto sob o ritmo das batidas de tambores africanos, sendo a negritude o tema de predileção.

Na atualidade, os MCs utilizam, como base, batidas de outras músicas habilmente extraídas pelos DJs, ou bases montadas eletronicamente, ou, ainda, instrumentos tocados por músicos. Um recurso muito presente no rap são os samples ("amostras"), que são pequenas "pedaços" de outras músicas, covers (pré-gravadas), e inseridas digitalmente numa "nova" música. Os samples tanto podem ser da parte instrumental de uma música como podem ser de vocais.

Inicialmente, os temas das letras giravam em torno de assuntos como festa e diversão, que aos poucos foram substituídos por outros temas como as desigualdades sociais e o combate ao racismo. Vinte anos depois, se tornou um dos estilos musicais mais popular em todo o mundo, sendo muito difundido principalmente nos EUA, na França, no Japão e no Brasil. A primeira música de rap a surgir no Brasil foi "Kátia Flávia", em 1987, de autoria de Fausto Fawcett e Laufer.

O *Freestyle* é o modo de cantar o rap de forma improvisada. Colocando versos feitos na hora, baseados nos versos dos seus adversários. Geralmente os MC's participam de rachas, disputas de free style onde um tenta ser melhor do que o outro.

Quando o assunto é *Gangsta Rap* a temática é completamente outra. O grupo que fez o Gangsta Rap se tornar conhecido no mundo todo foi o N.W.A, formado pelo finado Eazy-E, por Dr. Dre, Ice Cube, Mc Ren e Dj Yella, eles falavam sobre a brutalidade da polícia, sobre os problemas que afetam as comunidades, as rixas que acontecem no gueto, e sobre o tráfico, que é o comércio mais ativo na maioria das periferias, e como nos EUA os Bloods & Crips haviam se espalhados como uma epidemia, e as letras se pareciam muito com o estilo de vidas dos membros de gangues, se deu o nome a esse estilo de rimar de Gangsta Rap.

O Gangsta Rap (Rap Gângster) surgiu nos Estados Unidos no meio dos anos 1980 com os Run DMC (e outros) como LL Cool J. Com letras duras e brutais o gangsta rap logo ganhou espaço na mídia mundial. Entre os maiores gangsta rappers destacam-se 2pac, N.W.A., Compton Most Wanted, Racionais, Facção Central entre outros, que entre as suas rimas falavam das desigualdades e do racismo.

Atividade 6: Agora iremos fazer uma pesquisa e trazer as informações das revistas, jornais, ou impresso da internet, a lista de outros personagens da nossa história que não são do *hip-hop* mais que também fizeram história por lutar para acabar com a

desigualdade social, racial, gênero, lutaram por transformações políticas. Vamos dividir em grupos cada um irá pesquisar numa área no esporte, na política, na religião e nas artes. Vamos fazer um painel e em seguida uma exposição bem bonita na escola.



Ayrton Senna

Foi um piloto brasileiro de Fórmula 1, três vezes campeão mundial, nos anos de 1988, 1990 e 1991. É reconhecido como um dos maiores nomes do esporte brasileiro e um dos maiores pilotos da história do automobilismo. Senna demonstrava publicamente preocupação com a pobreza generalizada no Brasil, especialmente em relação às crianças. Após sua morte, foi descoberto que ele havia doado em segredo uma porção muito grande de sua fortuna pessoal para ajudar as crianças pobres.



Pelé

É um ex-futebolista brasileiro, considerado um dos maiores futebolistas da história. Também é conhecido pelo seu apoio a políticas para melhorar as condições sociais dos pobres, tendo inclusive dedicado seu milésimo gol às crianças pobres brasileiras. Durante sua carreira, foi chamado de *Rei do Futebol*, *Rei Pelé*, ou simplesmente *Rei*.



Abraham Lincoln

Foi um político norte-americano. 16º presidente dos Estados Unidos, posto que ocupou de 4 de março de 1861 até seu assassinato em 15 de abril de 1865. Lincoln liderou o país de forma bem-sucedida durante sua maior crise interna, a Guerra Civil Americana, preservando a União e **abolindo a escravidão**, fortalecendo o governo nacional e modernizando a economia. Criado em uma família carente



Joaquim Nabuco

Foi um político, diplomata, historiador, jurista e jornalista brasileiro formado pela Faculdade de Direito do Recife. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Além de orador, poeta e memorialista. Além de *O Abolicionismo*, *Minha Formação* figura como uma importante obra de memórias, onde se percebe o paradoxo de quem foi educado por uma família



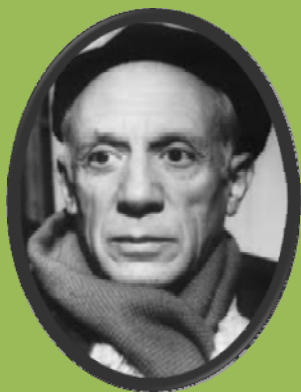
Mahatma Gandhi

Foi o idealizador e fundador do moderno Estado indiano e o maior defensor do Satyagraha (princípio da não-agressão, forma não-violenta de protesto) como um meio de revolução. O princípio do *satyagraha*, frequentemente traduzido como "o caminho da verdade" ou "a busca da verdade", também inspirou gerações. Frequentemente Gandhi afirmava a simplicidade de seus valores, derivados da crença tradicional hindu: verdade (*satya*) e não-violência



Nelson Mandela

Foi um advogado, líder rebelde e presidente da África do Sul de 1994 a 1999, considerado como o mais importante líder da África Negra, ganhador do Prêmio Nobel da Paz de 1993. Mandela passou 27 anos na prisão. Até 2009, ele havia dedicado 67 anos de sua vida à causa que defendeu como advogado dos direitos humanos e pela qual se tornou prisioneiro de um regime de



Pablo Picasso

Foi um pintor, escultor e desenhista espanhol, tendo também desenvolvido a poesia. É considerado um dos artistas mais famosos e versáteis de todo o mundo. Apesar de expressar publicamente sua simpatia com relação às ideias anarquistas e comunistas e, por outro lado, através da arte expressar sua raiva diante das ações de Franco e dos Fascistas, Picasso se recusou a pegar em armas na Primeira Guerra Mundial, na Guerra Civil Espanhola e na Segunda Guerra Mundial.



August Rodin

Foi um escultor francês. Rodin era sensível à controvérsias em torno de seu trabalho, mas se recusou a mudar seu estilo. Sucessivas obras trouxeram aumentos de favores do governo e da comunidade artística. Seu professor de desenho, Horace Lecoq de Boisbaudran, acreditava em primeiro desenvolver a personalidade de seus alunos para que eles observassem com seus próprios olhos e desenhassem a partir de suas lembranças. Rodin ainda agradeceu seu professor mais tarde em sua vida.

Atividade 7: Agora iremos trabalhar juntos para realizar uma apresentação em sala, é o seu momento de falar sobre as lutas que você anseia por mudança na sociedade, na sua cidade, no seu bairro, na escola.

Atividade 8: Faça um roteiro para organizar sua fala e de seus colegas da classe para que o seminário aconteça de forma prazerosa. Seja claro e argumente com convicção, se tiver alguma dúvida pode realizar pesquisas para um melhor embasamento na fala.

OFICINA 2 – O DISCURSO TEMÁTICO E A LINGUAGEM DAS CANÇÕES DE RAP

Objetivo:

- Conhecer e praticar o tipo de discurso predominante nas canções de rap.

O rap é constituído por um discurso interativo, no qual são narradas as mais diferentes situações em que vivem o discriminado. Muitas vezes o tema é recorrente na vida do rapper que canta outras vezes é baseada em alguma reportagem jornalística, em alguma questão política. São narradas histórias que envolvem ação e muita rima.

Na construção do texto (letra da canção), há o uso de polifonia em diversos discursos, em seu conceito mais amplo significa que como a própria palavra descreve: **poli = muitos, diversos; fono = som; voz**. As diversas vozes nem sempre são materializadas na escrita ou na fala, mas em atitudes e crenças, comportamentos ou negações. Quando não aceitamos um crime, estamos reiterando uma voz dos nossos antepassados que nos orientou a formação de um caráter ético e o conhecimento do certo e do errado. Quando repudiamos uma atitude maldosa, estamos reiterando uma voz religiosa que nos orientou no entendimento do que é o bem e do que é o mal. Nossos valores são definidos a partir dessas vozes que estão presentes em nossa formação. Daí, essas vozes são explicitadas no texto que produzimos, consciente ou inconscientemente.

Para Mikhail Bakhtin o conceito de polifonia trata-se de uma característica presente em certos tipos de texto, nos quais se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. Nos romances de Balzac, por exemplo, manifestam-se as vozes da aristocracia, da burguesia e da pequena burguesia. Essas vozes têm traços sociológicos/ideológicos diferentes. Os discursos autoritários são monofônicos porque abafam as vozes em conflito.

Atividade 1: Pesquise nas duas canções de Gabriel o Pensador, propostas, a presença dessas vozes, o eu-lírico como se manifesta em cada uma dessas situações.

Atividade 2: Você vai pesquisar na internet, em livros ou revistas o máximo de informações sobre um dos maiores rappers da atualidade, brasileiro: Gabriel o Pensador. Faça uma lista das suas canções mais famosas compostas pelo cantor e traga os resultados da sua pesquisa para a sala de aula, procure ler algumas

canções diferentes das abordadas na aula e encontre as vozes assumidas em cada uma delas.



Atividade 3: Vamos fazer uma roda de conversa para que você possa expor os resultados da sua pesquisa. É o seu momento de dar voz as canções de Gabriel o Pensador.

Atividade 4: Leia a canção abaixo e defina a voz retratada em cada situação, são todas canções do cantor e compositor Gabriel o Pensador, importante essa definição para que compreenda o uso desse recurso no desenvolvimento e entendimento do enredo contextual.

1ª canção: <http://letras.mus.br/gabriel-pensador/retrato-de-um-playboy/>

Retrato de um
playboy

2ª canção: <http://letras.mus.br/gabriel-pensador/137000/>

Racismo é
burrice

3ª canção: <http://letras.mus.br/gabriel-pensador/30449/>

Até quando?

4ª canção: <http://letras.mus.br/gabriel-pensador/65578/>

Brazuca

Existem ainda, outros recursos utilizados para que haja compreensão do sentido do texto:

- inferência é a construção de ideias a partir de nosso conhecimento de mundo. Lendo a canção Linhas Tortas, localizado no álbum Sem Crise do ano de 2012 gravada pelo Sony Music, faz-se necessário uma pesquisa sobre a vida do cantor e compositor em questão. A canção trata de um texto autobiográfico.

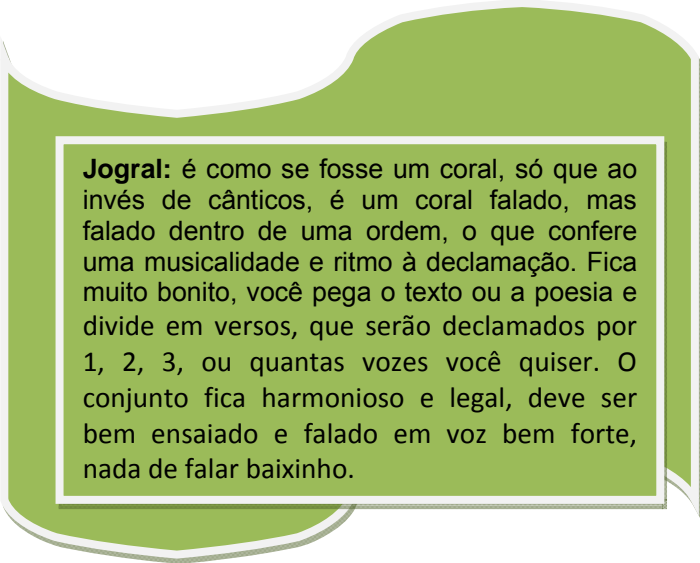
Observando a canção Linhas Tortas da Gabriel o Pensador em:

<http://letras.mus.br/gabriel-pensador/linhas-tortas/>

Para que se compreenda todo o sentido do texto, é preciso saber que a canção é autobiográfica, e conhecer os fatos da vida do cantor.

Atividade 5: Após uma leitura silenciosa da canção Linhas Tortas e feita uma roda de conversa para o debate do discurso da canção. Vamos assistir o clipe da canção, observando o ritmo e a entonação dada na sequência da canção.

Atividade 6: É hora de fazer uma leitura coletiva, para isso iremos dividir a turma em dois grupos para que as vozes das canções possam ser observadas na prática, vamos fazer um jogral com a canção.



Jogral: é como se fosse um coral, só que ao invés de cânticos, é um coral falado, mas falado dentro de uma ordem, o que confere uma musicalidade e ritmo à declamação. Fica muito bonito, você pega o texto ou a poesia e divide em versos, que serão declamados por 1, 2, 3, ou quantas vozes você quiser. O conjunto fica harmonioso e legal, deve ser bem ensaiado e falado em voz bem forte, nada de falar baixinho.

OFICINA 3 – ANÁLISE LINGUÍSTICO DISCURSIVA

Objetivos:

Conhecer e praticar mecanismos linguístico-discursivos;
Analisar as estratégias de referenciação.

Atividade 1: Análise da canção “Linhas Tortas”, será preciso fazer uma nova leitura.

Atividade 2: Na primeira estrofe, há o uso dos pronomes que se apresentam de forma introdutória da canção. Esse mecanismo revela algo importante sobre a canção, qual é?

Atividade 3: O texto tem como contexto uma história, fazendo uso de discurso direto como um marcador temporal, isso faz com que o leitor passe do narrar para o relatar. Quais exemplos você poderia expor para comprovar essa afirmação.

Atividade 4: No refrão da canção, o eu-lírico apresenta o objetivo de ser cantor de rap, um artista. Você pode perceber qual é esse objetivo?

Atividade 5: O uso dos verbos na canção são utilizados como um recurso mediador das ações passadas e presentes, encontre exemplos que faça essa conexão entre os tempos e reescreva abaixo.

Atividade 6: Responda a que se referem as palavras destacadas:

a) “se isso for um crime, quero ir logo pra prisão”

Na região destacada “isso” refere-se a : _____

b) “eu demorava pra escolher um tema, mas depois eu viajava”

A expressão adversativa “mas” sumariza o quê?

OFICINA 4 – LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO DE RAP

Objetivos:

- Criar um rap que imite a canção do Gabriel o Pensador;
- Utilizar os recursos da linguagem como a rima, ritmo, as vozes na criação do texto;

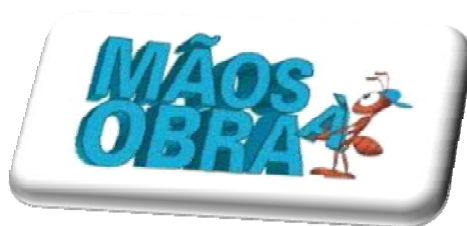
Atividade 1: Você já conhece várias características históricas e específicas do gênero canção de rap. Está na hora de partir para a prática.

Inicialmente, cada um deve pensar no tema da canção Linhas Tortas trabalhada nas oficinas do rap, para depois elaborar a sua história.



Atenção!

Para produzir uma canção de rap, os temas podem ser vários, como nas diversas canções trabalhadas, porém você irá pensar na sua história de vida, e escrever o rap da sua vida para conclusão da oficina.



Atividade 2: É importante que você relembre algumas características das canções de rap:

- Na canção de rap, o tempo e lugar não precisam necessariamente estar indicados;
- A característica principal é que você revele sua linguagem de forma a criticar algo que discorde na sociedade ou no meio em que você está inserido na escola, no bairro, etc.;
- Existem diferentes formas de rimas, seja criativo no uso delas, é imprescindível que as rimas estejam presentes, ela garantirá musicalidade na canção;
- Pense nas vozes (polifonia) para escrever, o eu-lírico pode retratar a vida de uma outra pessoa;
- Geralmente, os raps não repetitivos, usam uma linguagem informal, próxima da linguagem oral, isto é, em muitas canções a linguagem é parecida com o jeito que falamos no dia a dia.

Atividade 3: Roteiro

Para facilitar seu trabalho, elabore o roteiro dos seus versos, pense em que pretende falar em cada verso, escreva suas ideias, fica mais fácil encontrar as rimas depois para os versos, os raps não possuem limite de tamanho, fique a vontade para escrever.

Atividade 4: Escrita

Agora que você já pensou nos seus versos, nas rimas, no roteiro que irá seguir para escrever, pode começar a por as ideias em forma de canção de rap (poesia).

Atividade 5: Revisão

Após a elaboração da canção de rap, você deve revisá-lo, portanto, analise, com muita atenção, os seguintes aspectos:

- Os versos estão de acordo com uma canção?
- A linguagem está clara de maneira que o seu leitor identifique de quem são as vozes descritas?
- As palavras estão grafadas corretamente?
- O número de versos foi suficiente para o entendimento da história?
- Há sequência lógica no texto?

FINAL DO PROJETO

Objetivos:

- Expor e divulgar os resultados das criações dos alunos em mural;
- Demonstrar a aplicabilidade didático-pedagógica das canções de rap.

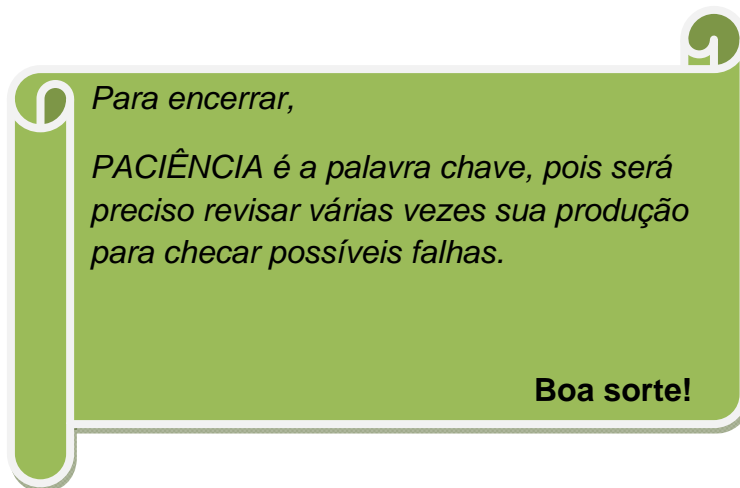
Atividade 1: Que tal expor os textos na escola? Com o auxílio do (a) professor (a), vocês podem fazer uma exposição no mural dos resultados dos trabalhos escritos.

Atividade 2: Expor uma síntese sobre o contexto de criação das canções de rap e do movimento cultural hip-hop no local da exposição.

Atividade 3: Elaborar convites para os professores, alunos e funcionários da escola, comunicando o início da exposição. Esse convite pode ser oral, sendo que uma pequena comitiva pode passar em todas as salas de aula representando a turma.

Atividade 4: Selecionar alguns alunos para explicar para os visitantes, os objetivos das atividades e de forma breve explicar como se chegou na produção dos raps.

Atividade 5: Registre a exposição através de fotos. Elabore com o auxílio do (a) professor (a) uma reportagem para o jornal da cidade.



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. N. *Rap e educação rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006. [1929].
- BENTES, A.C.; FERNANDES, F. *A poesia oral nas bordas do mundo: identidades em movimentos nos videocliques brasileiros de rap*. In: *Oralidade e literatura 3: outras veredas da voz*. LEITE, Eudes Fernandes, FERNANDES, Frederico. (orgs.). Londrina: EDUEL, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília :MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação: guia de programas*. Brasília/Brasil: MEC, 2006.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação de tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Cópia interna.
- GUIMARÃES, M. E. A. G. Rap: Transpondo as fronteiras da periferia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. *Rap e educação rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999. (p.39-54)
- MACHADO, A. R.. *A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e a evolução do "métier"*. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.
- _____. *Para (re)pensar o ensino de gêneros*. Calidoscópico, vol.2,nº.1, jan/jun 2004.
- MOITA LOPES, L. P. *Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos*. INTERCÂMBIO, Vol. 5, 1996 (3 - 14)
- MONTANARI, Valdir. *História da música da Idade da Pedra à Idade do Rock*. 2. ed., São Paulo: Editora Ática, 1993.
- NASCIMENTO, E. L.. *A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos*. *Signum: Estudos*

da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade estadual de Londrina, vol.14/1. 2011

NASCIMENTO, E. L.; ROSÁRIO, J. A . *O gênero rap como ferramenta didática para o desenvolvimento das capacidades de linguagem*. Anais do Selisigno. 2008.

ROJO, R. H. R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEULWLY, B.; DOLZ, J.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro – Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2004.

SILVA, E. B.. *Letramento e vozes da cultura no hip-hop*. Fórum Nacional de Crítica Cultural 2 Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos PÓS-CRÍTICA/DEDC/UNEB II, Alagoinhas – BA, 18 a 21 de novembro de 2010.

SOUZA, A.L. S.. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VYGOTSKY, L. V. *Pensamento e Linguagem*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991