



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

LÍBIA LEABY LEITE BARBOSA

**O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO
AFRODESCENDENTE**

GUARABIRA/PB

2018

LÍBIA LEABY LEITE BARBOSA

**O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO
AFRODESCENDENTE**

Dissertação apresentada como requisito para aprovação no PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Letras, Centro de Humanidades.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosilda Alves Bezerra

GUARABIRA/PB

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B238s Barbosa, Líbia Leaby Leite.
O samba e o rap como espaços de palavrização
afrodescente [manuscrito] : / Líbia Leaby Leite Barbosa. - 2018.
117 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Rosilda Alves Bezerra, Coordenação do Curso de Letras - CH."

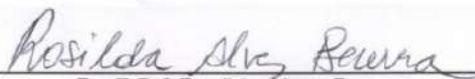
1. Letra de música. 2. Lei 10639/03. 3. Letramento literário.
4. Ensino.

21. ed. CDD 372.87

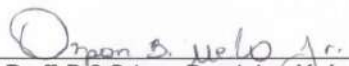
LÍBIA LEABY LEITE BARBOSA

**O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO
AFRODESCENDENTE**

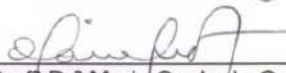
Dissertação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS,
submetida à Universidade Estadual da Paraíba, área de
concentração, Linguagens e Letramentos, na Linha de Pesquisa:
Teorias da Linguagem e Ensino, aprovada no dia 28 de fevereiro
de 2018, composta pela seguinte Banca Examinadora:



Profª Drª Rosilda Alves Bezerra
(Orientadora/UEPB/PROFLETRAS)



Profª Drª Orison Bandeira Júnior
(1º Examinador/UFRN/PPGEL)



Profª Drª Maria Suely da Costa
(2ª Examinadora/UEPB/PROFLETRAS)

Profª Drª Rosângela Neres Araújo Silva
(Suplente/UEPB/PROFLETRAS)

RESUMO

A presente pesquisa partiu da necessidade de inserção de elementos histórico-culturais afrodescendente nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental, visto que a escola ainda enfrenta inúmeras dificuldades em introduzir tais aspectos em suas práticas, e muitas vezes, vai de encontro ao que é estabelecido na Lei 10.639/03. Elaboramos uma proposta interventiva baseada na Sequência Básica, de Rildo Cosson (2014), que foi desenvolvida de forma adaptada em uma turma do 9º ano de uma escola do município de Duas Estradas, Paraíba. Para tanto, trabalhamos com o gênero textual/discursivo *Letra de Música* inserido nos gêneros musicais *Samba* e *Rap* tomando por base algumas produções dos artistas Mano Brown e Jackson do Pandeiro, as quais estão voltadas para o sujeito afrodescendente e a questão do espaço que lhe é concedido como forma de enunciação, identificação e atuam como subversão a práticas de exclusão no meio social. Os objetivos da proposta consistiram em formular espaços para o reconhecimento e valorização das heranças africanas, que foram essenciais para a formação da sociedade brasileira, despertar nos discentes a sensibilidade causada pela alteridade, como também possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica e autonomia. Os dados foram gerados por meio de registros resultantes de diálogos gravados, produções escritas, leitura e outros procedimentos relevantes para a análise. Como embasamento teórico, abordamos as concepções de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), as quais concebem a linguagem por uma perspectiva dialógica, pautamo-nos nas percepções de Hall (2009) para compreendermos os conceitos de cultura e identidade, fundamentamo-nos em estudiosos como Munanga (2005), Santos (2016) e Lopes (2015), que abordam questões étnico-raciais e em discussões a respeito do caráter social das práticas de letramentos em Rojo (2009) e Souza (2011), entre outros. As atividades desenvolvidas resultaram na ampliação das percepções de mundo relacionadas à equidade, respeito e tolerância.

Palavras-chave: Letra de música; Lei 10.639/03 ; Letramento Literário; Ensino.

ABSTRACT

This research was based on the necessity of insertion of afrodescendant historical-cultural elements in the Portuguese Language classes of the elementary school, since it still faces numerous difficulties in introducing these aspects into its practices, that goes against what is established in Law 10639/03. Therefore, we elaborate an intervention proposal based on the Basic Sequence, formulated by Rildo Cosson (20014), which was developed in an adapted way in a 9th grade class from a school in Duas Estradas, Paraíba. We worked with the discursive genre *Lyrics* inserted in the music genres *Samba* and *Rap* based on the Jackson do Pandeiro and Mano Brown productions. They emphasize the afrodescendent subject and issues related to space that is guaranteed to them as a way of announcement and identification and, they are also a kind of subversion to repression and exclusion practices in the social circle. The objectives were to formulate spaces for the recognition and appreciation of the African inheritances that were essential for the formation of Brazilian society, to arouse in students the sensitivity caused by otherness, as well as to enable the development of critical awareness and autonomy. Data was generated from recorded dialogues, written productions, reading, and other relevant procedures to the analysis. As a theoretical basis, we approach the conceptions of Bakhtin (1997) and Marcuschi (2008), who conceive language through a dialogical perspective, we were guided by the perceptions of Hall (2009) to understand the concepts of culture and identity, we considered the studies of Munanga (2005), Santos (2016), Lopes (2015), who discussed ethnic-racial issues, and in discussions about the social character of literacy practices in Rojo (2009) e Souza (2011), and others. The activities developed resulted in the expansion of world perceptions related to equity, respect and tolerance.

Key words: Lyrics; Law 10.639/03 ; Literary Literacy ; Teaching.

Lista de imagens

Imagem 1 – Primeiro cartaz produzido	56
Imagem 2 – Segundo cartaz produzido.....	56
Imagem 3 – Terceiro cartaz produzido.....	57
Imagem 4 – Primeira charge produzida.....	63
Imagem 5 – Segunda charge produzida.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 O SAMBA E O RAP: ELEMENTOS CULTURAIS NEGROS.....	13
2.1 As origens do samba e a representatividade de jackson do pandeiro	13
2.2 As origens do rap e a posição adotada por mano brown	17
3 LEI 10.639/03: AÇÃO AFIRMATIVA QUE POSSIBILITA PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL	22
3.1 Abordagem do gênero textual/discursivo <i>letra de música</i> na sala de aula.....	25
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
4.1 Sequência Básica.....	31
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	32
5.1 Apresentação da proposta para os responsáveis e a comunidade escolar.....	33
5.2 Primeiro momento: a luta pelo direito à liberdade.....	35
5.2.1 Sequência Básica adaptada I	37
5.3 Segundo momento: desconstruindo preconceitos acerca das religiões de matriz africana.....	49
5.3.1 Sequência Básica Adaptada II	51
5.4 Terceiro momento: as posições ocupadas pelo sujeito negro na sociedade.....	58
5.4.1 Sequência Básica Adaptada III	59
5.5 Quarto momento: reformulando conceitos que inferiorizam a imagem do sujeito negro.....	64
5.5.1 Sequência Básica Adaptada IV	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS.....	84
APÊNDICES.....	115

1 INTRODUÇÃO

Por toda a história, pessoas de origem africana foram postas à margem da sociedade. As práticas discriminatórias e excludentes acarretaram o cerceamento de direitos e puseram os afrodescendentes nos mais baixos patamares sociais. Diante de tais situações, estes sujeitos buscaram subverter as condições impostas, formulando diversos mecanismos de defesa.

O tráfico atlântico de escravos, entre os séculos XVI e XIX, segundo Lopes e Simas (2015, p 14), trouxe para o Brasil cerca de 5 milhões de negros africanos que influenciaram fortemente a cultura do país, principalmente no que diz respeito a sua característica mais forte, a oralidade. Desde os tempos coloniais, a maneira que esses povos tinham para afirmar sua identidade¹, preservar seu legado cultural e atenuar diversas dificuldades como a falta de oportunidade de acesso à educação, moradia, saúde e boas condições de trabalho, se dava por meio da música.

As manifestações culturais africanas foram marginalizadas e folclorizadas, uma vez que a ideia de cultura, estava associada à forma erudita, assim, as expressões que estivessem fora dos padrões europeus eram consideradas como não cultura. Apesar de toda repressão cultural, os negros foram uns dos que mais influenciaram na formação da sociedade brasileira, sobretudo no âmbito musical, e tiveram papel fundamental em manifestações definidoras da nacionalidade.

As buscas por igualdade e reintegração social ao longo dos anos não foram suficientes, uma vez que os negros² ainda continuam sofrendo com o preconceito arraigado cultural e historicamente, o qual dissemina e naturaliza ideias inferiorizantes e impede o respeito à diversidade racial. Por isso, se fazem necessárias constantes lutas por ações afirmativas, que busquem cessar as atrocidades que foram, e ainda são

¹ A identidade é "formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam." (HALL, 2006, p 13)

² De acordo com Oliveira (2004, p 57) ser *negro* "é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra." Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o termo *negro* é utilizado nas pesquisas brasileiras de identificação pessoal para quem se autodeclara ter a pele de cor preta ou parda. Segundo Pinto e Ferreira (2014, p 258), outro vocábulo comumente usado para designar o referido fenótipo é o *afrodescendente*, o mesmo faz relação a pessoas que descendem de povos africanos em diáspora.

causadas a essas pessoas, e cooperem na constituição de uma sociedade mais respeitosa.

Como forma de valorização e ressignificação do legado cultural negro no Brasil, foi promulgada em 09 de janeiro de 2003 a Lei 10.639, que tinha como finalidade modificar o quadro de desigualdades raciais por meio do processo educativo. No entanto, depois de quinze anos de sua instauração, muitas instituições de ensino continuam encontrando dificuldades de cumprimento e inserção em suas práticas educacionais. A visão eurocêntrica que se perpetuou na educação pública do Brasil é um dos percalços que limitam a inserção e abordagem de conteúdos referentes à História e Cultura do povo afro-brasileiro em seus currículos.

O silenciamento destas questões em sala de aula acarreta a fortificação das práticas racistas, além de privar os nossos alunos do conhecimento acerca das matrizes que foram essenciais para a formação da cultura e da história do país. Desta forma, ao inserir no contexto escolar ambientes de *palavralização*³ a escola, de forma interativa, estaria atuando para formulação de uma educação mais inclusiva e igualitária, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão.” (FREIRE, 1987, p 78).

Diante disto, questionamo-nos: O que nossas instituições de ensino estão fazendo para abordar temas étnico-raciais de forma efetiva? Nós, como professores de Língua Portuguesa, estamos colaborando para a desconstrução de visões preconceituosas relacionadas à diversidade racial?

Foi acerca de inquietações como estas que percebemos que nossas práticas educativas necessitam de uma reestruturação que possibilite, por meios de abordagens metodológicas significativas, o trabalho com as diferenças. E, para que isto aconteça de forma eficaz, formulamos atividades que contemplam produtos das lutas do povo negro, e partindo do pressuposto de que a música é uma das artes mais presentes no cotidiano dos alunos de ensino fundamental, e que cabe à escola trazer para “dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las voz de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 12).

³ O termo *palavralização* surge da perspectiva da palavra como elemento de atuação no âmbito social, uma vez que, ao enunciar-se o sujeito é capaz de reformular conceitos, reiterar ideias, conquistar espaços e modificar realidades.

Nesta perspectiva, elaboramos uma proposta de intervenção que se trata de uma pesquisa-ação, pautada metodologicamente em abordagem etnográfica de cunho qualitativo obedecendo a aspectos éticos no que diz respeito à dignidade e integridade dos participantes. Foram desenvolvidas atividades de leitura, interpretação e escrita, adaptadas da Sequência Básica formulada por Rildo Cosson (2014) com uso do gênero textual/discursivo *Letra de Música* referente ao ritmo *Samba*, de Jackson do Pandeiro e ao *Rap* de Mano Brown. A intervenção foi aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola da zona rural da cidade de Duas Estradas, Paraíba, Brasil, com o objetivo de formular espaços para o reconhecimento e valorização das heranças africanas, que foram essenciais para a formação da sociedade brasileira, despertar nos discentes a sensibilidade causada pela alteridade, como também possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica e autonomia.

A escolha por tais gêneros musicais e pelo gênero textual/discursivo *Letra de música*, nele inserido, se deu pelo fato deles possibilitarem reflexões acerca da equidade o que pode contribuir de maneira significativa para gerar tolerância às diferenças raciais, uma vez que, eles recriam, reinventam, ressignificam o espaço social, histórico, cultural e discursivo e agem como mecanismo de expressão e identificação do sujeito negro marginalizado.

A pesquisa dialoga com as ideias de Bakhtin (1997) e concepções de Marcushi (2008), pois busca realizar uma abordagem dialógica assumindo a linguagem como prática social. Pautamo-nos nas percepções do teórico Stuart Hall (2009) como base de nossas investigações no tocante às compreensões de cultura e identidade, fundamentamo-nos em estudiosos como Munanga (2005), Santos (2016), Lopes (2015), entre outros, que abordam questões étnico-raciais, como também em pesquisadores que se debruçam sobre as perspectivas dos letramentos como Rojo (2009), Souza (2011) e Bezerra (2015).

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro relativo à introdução, o segundo ao apanhado histórico dos gêneros musicais em questão e sua atuação como oportunidade de reinserção social, informações biográficas acerca dos músicos e sua atuação na defesa dos direitos do povo negro, o terceiro a aportes teóricos relacionados à implementação e cumprimento da lei 10.639/03 no âmbito escolar e seus benefícios, e à utilização de gêneros musicais e do gênero textual/discursivo *Letra de*

Música como abordagem da língua em funcionamento. No quarto capítulo descrevemos a os procedimentos metodológicos, o quinto consiste na descrição e análise dos dados, e por fim, teceremos nossas considerações finais, seguidas das referências, anexos e apêndices.

2 O SAMBA E O RAP: ELEMENTOS CULTURAIS NEGROS

Neste capítulo, ressaltaremos as contribuições do *Samba* e do *Rap*, elementos musicais da cultura negra que ressignificam, recriam e reafirmam a identidade e os espaços discursivos do povo afrodescendente, para que essas vozes marginalizadas se façam enunciar e denunciar as injustiças, o preconceito e a discriminação contra a alteridade. Desta forma, ao elegermos em nossa pesquisa tais gêneros musicais representados por Jackson do Pandeiro e Mano Brown, estamos viabilizando meios para que essas expressões adentrem os muros da escola e, assim, contribuam na formação de cidadãos mais críticos e sensíveis às questões étnico-raciais.

Nesta perspectiva, os tipos rítmicos em questão podem colaborar para a inserção e cumprimento da Lei 10.639/03, a qual torna obrigatória, nas práticas educativas, a implementação de aspectos históricos e culturais do povo africano e afro-brasileiro que foram imprescindíveis na formação social, econômica e política da sociedade nacional. A abordagem de tais elementos em sala de aula permite a construção de uma educação plural, mais inclusiva e igualitária que coopera para a tolerância às diferenças.

2.1 AS ORIGENS DO SAMBA E A REPRESENTATIVIDADE DE JACKSON DO PANDEIRO

O Samba é um gênero musical cujos primeiros elementos característicos surgiram no século XIX referentes aos batuques⁴ trazidos da África para o Brasil. Nesta época, o ritmo era estigmatizado no país como “música de negros escravos, associada a ritos e a uma religião ‘primitiva’”. (GUIMARÃES, 1998, p. 18).

De acordo com Borges (2006), a palavra “Samba” possui uma genealogia diversificada. Para os *quiocos* de Angola, é um verbo que significa cabriolar, brincar, divertir-se como um cabrito; já os *bacongós* angolanos e *congueses* definem como uma espécie de dança em que o dançarino bate o peito contra o outro. Alguns estudiosos fazem relação da palavra em questão com o verbo quimbundo “Semba” (rejeitar, separar),

⁴ “Termo aplicado tanto à percussão executada por tocadores de tambores quanto, genericamente, a qualquer dança praticada ao som dessa percussão”. (LOPES; LUIZ, 2015, p 37)

que faz referência ao movimento físico produzido pela umbigada⁵ e caracteriza danças dos povos bantos⁶. Para Lopes e Simas (2015, p 236) é importante considerar também que “na mesma língua, outra acepção do verbo *semba*, que é a de “galantear, agradar, encantar”, corresponde, no quicongo, a um verbo homógrafo e homófono, traduzido como “reverenciar, honrar” etc.”, ou seja, difere significativamente.

De acordo com Lopes (2005, p. 02), os povos bantos foram os responsáveis pela “introdução, no continente americano, de múltiplos instrumentos musicais como a cuíca ou puíta, o berimbau, o ganzá e o reco-reco, bem como pela criação da maior parte dos folguedos de rua até hoje brincados nas Américas e no Caribe” e trouxeram para a música brasileira as bases do samba e as variadas manifestações que lhes são afins.

A importação dos bantos e lorubanos para a Bahia foi responsável pela relevante influência histórica que caracterizou o vasto acervo cultural do Estado, principalmente em Salvador e no Recôncavo Baiano. “A violenta repressão motivada pela grande Revolta dos Malês, em 1835, e depois, a Guerra do Paraguai (1864-1870) contam-se entre os fatores que motivaram o surgimento de uma comunidade baiana na cidade do Rio de Janeiro, a capital do império”. (LOPES; SIMAS, 2015, p 24). Dessa comunidade, chamada de Pequena África, nasceram os primeiros terreiros cariocas e fluminenses de Candomblé e, a partir daí, em território baiano, desenvolveu-se o samba carioca.

O gênero foi sofrendo influências de outras produções populares musicais e, nas primeiras décadas do século XX, apresentava “uma série de variações em torno do ritmo fundamental de 2/4: batucada, batuque, samba-canção e sambachoro.” (TINHORÃO, 1997, p 20). Segundo Borges (2006, p. 02), “poetas como Arinos e músicos como Pixinguinha, Donga e João Pernambuco foram importantíssimos no seu processo de afirmação como tema carnavalesco”.

Guimarães (1998, p. 31) argumenta que devido “o advento da indústria, que tem como fenômeno correlato o crescimento da indústria fonográfica e desenvolvimento dos novos meios de comunicação, notadamente o rádio” o samba pôde tornar-se um símbolo nacional.

⁵ Figuração coreográfica constante nas danças dos povos bantos ocidentais, de Angola e arredores. (LOPES; LUIZ, 2015, p 280)

⁶ “Conjunto de povos localizados principalmente na região do centro-sudeste do continente africano. Indivíduos dessa origem, em especial os embarcados nos portos de Cabinda, Luanda e Benguela, representam cerca de dois terços dos enviados para as Américas como escravos entre o século XV e XIX.” (LOPES; LUIZ, 2015, p 29)

Em meio a um cenário de inferiorização da cultura afro-brasileira e de uma política de branqueamento da população do país, o samba era uma das únicas expressões de massa que buscava transcender o racismo, atuando como espaço para que seus marginalizados criadores alcançassem aceitação social. Segundo Lopes e Simas (2015, p. 12) o direito de exercício do ritmo jamais foi tranquilo; ele foi, e ainda é, alvo de subestimação, porém

tanto no plano artístico quanto no social, o samba surpreende por seu poder de resistência à permanente pressão derogatória de que é objeto. E a evidência dessa força está em sua renovação constante e sua aptidão de assimilar valores de outras origens, tomando-os para si, incorporando-os como acréscimo de força e jamais como perda e identidade.

Jackson do Pandeiro foi um artista representativo no gênero musical em questão. João Gomes Filho nasceu em 31 de agosto de 1919, no Engenho Tanques, em Alagoa Grande, cidade situada na microrregião do brejo e na mesorregião do agreste paraibano. O cantor era filho do oleiro paraibano João Gomes e da cantora pernambucana de coco Flora Maria da Conceição, conhecida como Flora Mourão. O artista tocava zabumba nas rodas de coco que a mãe participava e tal envolvimento influenciou fortemente na sua musicalidade e religiosidade.

Aos 11 anos de idade, por dificuldades financeiras, Jackson e sua família se mudaram para Campina Grande/PB e, conforme Barros (2011, p. 27), “na nova cidade ele teria encontrado terreno propício para germinar as sementes musicais plantadas ainda em sua cidade, e semear outras, advindas dos mais diversos terrenos”. As feiras, os cabarés e as rodas de samba em Campina foram os principais cenários para que ele, ao admirar os emboladores de coco e cantadores de viola, tivesse acesso a sanfona, bateria e outros instrumentos de percussão, adquirisse uma base harmônica e fosse influenciado na produção de grandes criações e adaptações rítmicas. Mais tarde, em 1944, o músico se mudou para a capital da Paraíba, João Pessoa, e trabalhou por quatro anos na Rádio Tabajara, a qual lhe proporcionou oportunidades para a conquista do sucesso.

Seu nome artístico foi constituindo-se a partir da década de 1920. Em suas idas ao cinema, costumava apreciar os filmes de faroeste cujo protagonista era o ator Jack Perrin e adotou o apelido de Zé Jack. Ainda em Campina Grande, o Zé foi sendo substituído pelo *Pandeiro* e, em 1948 quando se mudou para Recife/PE para trabalhar na Rádio

Jornal do Comércio, o diretor sugeriu a substituição do Jack por Jackson, devido à sonoridade.

Em 1953, o músico gravou seu primeiro sucesso intitulado de “Sebastiana”, composição de Rosil Cavalcanti. Na rádio pernambucana, Jackson conheceu Almira de Castilho de Albuquerque, a qual se tornou sua esposa e juntos formaram uma dupla em que ele cantava e tocava, e ela dançava. Os dois conseguiram alcançar grande reconhecimento e “esta relação não apenas impulsionou a vida profissional de Jackson, mas deu a ele também um novo sentido para a vida”. (SILVA, 2015, p. 77).

O cantor trabalhou na Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, onde fez grande sucesso com algumas canções compostas e outras interpretadas por ele como “Um a um”, “Chiclete com banana”, “O canto da ema” e “Xote de Copacabana”. Foi a gravadora Copacabana que, por meio do histórico “Jackson do pandeiro: Sua majestade o rei do ritmo”, impulsionou a configuração da imagem dele como uma celebridade do ritmo. (BARROS et al., 2011).

O artista faleceu em 10 de julho de 1982, vítima de uma embolia cerebral. A forma como abordava a música fez com que se tornasse uma das maiores figuras representativas para a consagração da música brasileira. Era um artista completo cuja divisão da música, ginga e habilidades de criação e recriação de ritmos como baião, coco, samba-coco, rojão e marchinhas de carnaval eram singulares.

Jackson consegue expor em suas diversas produções rítmicas, principalmente quando mistura elementos diversos com o samba, características da cultura negra que eram pouco exploradas em um tempo em que se condenavam expressões religiosas de matriz africana, terreiros eram fechados e canções de procedência afro eram rejeitadas.

As obras do músico eram perpassadas pela alegria; no entanto, foi pela ótica do divertimento que ele abordava os problemas cotidianos da época. Em meio a uma ditadura militar brasileira, de acordo com Ramos (2012, p. 111), “ele não deixa de lado as reflexões de caráter político” e sua manifestação por meio da música seria uma forma irônica de negação desse regime.

Jackson do Pandeiro constituiu como instrumento de preservação dos elementos culturais africanos e buscou ressignificar aspectos da cultura negra por meio de suas obras ao recriar ritmos, em especial o samba. Nesta pesquisa, ao abordarmos suas contribuições no cenário musical, destacamos possibilidades de reformulação e

reinvenção de sentidos em que o sujeito negro tem possibilidade de afirmar sua identidade e resistir, por meio da palavra, aos limites impostos.

2.2 AS ORIGENS DO RAP E A POSIÇÃO ADOTADA POR MANO BROWN

Para discorrermos acerca do Rap, faz-se necessário que, primeiramente, façamos uma abordagem a respeito do Hip Hop. Este é um movimento diaspórico que apresenta traços das tradições e histórias africanas e se ressignifica de acordo com o contexto aportado. Segundo Souza (2011), a musicalidade dá sustentação a sua organização política, social e cultural e permite que os sujeitos praticantes se articulem e manifestem por meio da linguagem, dos usos do corpo e da arte.

Os primeiros aspectos deste movimento cultural começaram a surgir entre os anos de 1920 e 1930 na Jamaica, em meio a um período de crise política e financeira, em que jovens afrodescendentes de baixo poder aquisitivo abandonaram o campo e, em busca de novas alternativas de geração de renda, mudaram-se para zonas de miséria e violência nas grandes cidades. Chamados de *Rude Boys*, eles não possuíam escolaridade elevada e nem qualificação profissional; assim, eram rotulados negativamente de “negros” e “ignorante”. Estes sujeitos começaram a buscar socialização e ascensão por meio da música e, em suas produções, abordavam o cotidiano das ruas e contestavam as circunstâncias nas quais estavam inseridos.

Em 1970, o movimento ascendeu de fato em Nova York, em meio a um cenário de grandes conflitos e lutas assíduas; os negros norte-americanos requereram direitos civis e opuseram-se a leis segregacionistas. Souza (2011, p. 62) afirma que nesta conjuntura

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.

O *Hip Hop* é constituído de quatro elementos: O MC (Mestre de Cerimônia), o DJ (Disk-jockey), B.Boy/B.Girl e o Grafite. O primeiro e o segundo desenvolvem o gênero musical Rap: aquele elabora e canta as letras das canções, enquanto esse é responsável pela produção sonora. O terceiro trata-se do artista que cria e recria técnicas corporais para expressar por meio da flexibilidade, da agilidade e da gestualidade, a sua cultura,

reafirmar sua identidade e interagir com os demais elementos. Por fim, o Grafite consiste em um texto multissemiótico, que intervém na paisagem urbana, e permite ao grafiteiro utilizar a linguagem verbal e não verbal para abordar, denunciar e refletir sobre temáticas sociais atuais e significativas.

O Rap configura-se como uma das formas expressivas do Hip Hop. Sua denominação consiste na junção de duas palavras “rhythm and poetry” (ritmo e poesia) e, de acordo com Felix (2005, p. 62), caracteriza-se como

um “canto falado”, cuja base musical é tirada do manuseio de duas pick-ups, comandadas pelo DJ que incrementa sua apresentação com efeitos sonoros denominados scratch, back to back, quick cutting e mixagens. A outra personagem na realização do Rap é o MC que é a pessoa que “fala ou canta a poesia.

A genealogia deste gênero musical ainda é bastante discutida e, alguns estudiosos acreditam que, em 1960, quando a Jamaica ainda enfrentava grandes problemas políticos e sociais, este cenário propiciou o surgimento de ativistas negros que reivindicavam melhores condições de vida para a população afrodescendente. Na época, o movimento rastafári começou a atuar politicamente, influenciando, assim, as formas de pensar e os discursos desses sujeitos. Desta forma, o Reggae abre espaço para as práticas que, segundo Herschaman (2005, p. 21), são embrionárias do Rap. Posteriormente, nos anos 1970, jamaicanos teriam imigrado para as periferias de Nova York, nos Estados Unidos da América, e influenciariam o novo tipo rítmico que modificaria o contexto musical negro.

DJs como o jamaicano kool-Herc e seu discípulo Grand Master Flash começaram a dar festas nos guetos de Bronx (NY), utilizando de técnicas que posteriormente se tornariam fundamentais para esse tipo de música eletrônica. Dentro dessas técnicas, eles introduziram os sounds systems, mixadores, scratch, e os repentes eletrônicos, que ficaram posteriormente conhecidos como raps.

Outros pesquisadores afirmam a origem do rap em ligação com os *griots*, “sujeitos responsáveis pela difusão de narrativas orais pelas quais propagam e perpetuam as histórias e tradições de grupos de pessoas de regiões específicas da África.” (OLIVEIRA, 2015, p. 33).

Entre os estudos relacionados à gênese do Rap, concorda-se que no ritmo em questão, a sua principal base, a narrativa oral, é legado da cultura africana na qual

sujeitos outrora escravizados e humilhados se espalharam pelo mundo e buscaram, por meio da produção, criação e recriação musical em diversificados espaços, reafirmar sua existência. (LINFOLFO FILHO *apud* SOUZA, 2011, p. 61)

O Rap tomou proporções amplas e logo foi apropriado por jovens negros, mestiços e excluídos de todo o mundo que, nas periferias, compartilhavam condições de vida semelhantes. Alvo de grande preconceito e olhado com desdém, o ritmo foi considerado por muitos como "não música". (OLIVEIRA, 2015, p. 10).

No Brasil, o gênero musical começa a ser difundido nos anos 80 e adquire aos poucos uma posição cultural mais autônoma, conforme Guimarães (2007, p. 177), sua

forma e conteúdo se adaptam à realidade cultural brasileira, onde os sons do samba, baião, embolada e outros gêneros musicais produzidos pelos grupos negros e mestiços são incorporados ao som do Rap, seja na batida – como base para o scratching ou nos samplers – seja nas letras, com elementos da cultura negra nacional, como Zumbi dos Palmares.

Nesta época, segundo Magro (2002, p. 68), foram criados inúmeros grupos de rappers que atuavam socialmente, reivindicando direitos e protestando contra a discriminação e violência. No entanto, foi na década de 90 que eles começaram a ter visibilidade no país e foram caracterizados "por ações coletivas bem definidas de conscientização política e exercício da cidadania".

Foi entre esse período, final dos anos 80 e início da década de 90, que surgiu o Racionais MC's, formado por Mano Brown, Edi Rock, KL Jay e Ice Blue. O grupo foi uma das maiores representatividades na consolidação do Rap nacional e suas produções tiveram grande impacto social, pois consistiam no ataque a classe dominante e na oposição à desigualdade, à violência policial, ao racismo e às atrocidades que permeavam a sociedade brasileira. De acordo com Loureiro (2016, p. 238):

Ao contestar a visão cordial e conciliatória que estrutura o mito da democracia racial brasileira, o grupo teria sido capaz de criar um campo de identificação não mais ancorado na imagem do pobre alegre e festivo, mas do preto, pobre e periférico que não aceita a subjugação e revida.

Pelo caráter revolucionário e polêmico adotado em seus discursos, Mano Brown, líder da banda, conseguiu destacar-se e tornar-se uma referência na luta pela igualdade racial. Pedro Paulo Soares Pereira, nascido em 22 de abril de 1970, na periferia de São Paulo, atualmente é considerado pela revista *Billboard Brasil* como um dos artistas

brasileiros mais completos⁷. Em uma das poucas entrevistas concedidas por ele, Brown expõe à TV folha⁸ suas concepções acerca de questões raciais e argumenta que as condições vividas pelos afrodescendentes em São Paulo ainda são resquícios da escravidão cuja classe dominante continua atuando como há 120 anos e, por conveniência, não há nenhum empenho em resolver os problemas sociais que cercam os indivíduos negros. Na ocasião, o rapper reiterou seu engajamento na luta por melhorias para a população negra marginalizada e afirmou que “Eu brigo por uma raça, eu brigo por um povo!”.

Em suas produções, assim como a maioria dos rappers, Mano Brown descreve as características da comunidade em que reside. Shusterman (1998) acredita que este seja um método de identificação e que, ao expor tal lugar, eles conseguem demonstrar que são “orgulhosamente locais”. Esta também seria uma forma de ressignificar a periferia em que, segundo Gilroy (1994, p 410), os sujeitos constituintes desse movimento parecem dizer: “já não tenho acesso ao mundo, transformo o meu bairro em meu mundo”.

As produções do cantor alteram algumas representações, que definem a realidade social e o sujeito que dela faz parte, oferecendo novas oportunidades de interpretação do mundo e das identidades. Ele faz da música um meio de protesto contra a exploração, contra a alienação da sociedade brasileira, profundamente marcada pelo preconceito de cor/raça⁹ e de lugar.

Suas mobilizações não se opõem exclusivamente à ideologia racial do branco, mas atuam como forma de afirmação da identidade, revelando especificidades de um grupo, unindo seus iguais e elaborando seus próprios produtos culturais. Na concepção de Brandão (1976, p. 201):

Ao considerar inicialmente modos concretos de participação do grupo étnico minoritário em um sistema de relações inter-étnicas, é possível concluir que a sua ideologia étnica não reproduz, em estrito nível ideológico, as representações do grupo minoritário e dominante. O que ele reproduz é um modo próprio de participação do sistema e da sociedade. Os negros não fazem uma ideologia étnica a partir do que aprenderam da versão dos brancos. Eles produzem uma ideologia étnica desde formas concretas pelas quais experimentam relações com os brancos.

⁷ Informação disponível em <http://www.racionaisoficial.com.br/> <acesso em 27/01/2017>

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zJ2VSK76Mac> <acesso em 27/01/2017>

⁹ De acordo com Santos, Palomares, Normando e Quintão (2010, p122) a concepção de raça é “geralmente utilizada para descrever um grupo de pessoas que compartilham certas características morfológicas. No Brasil, segundo Heringuer (2002, p 59), este conceito está mais relacionado à cor da pele e traços faciais.

As práticas de engajamento político de artistas do Rap, como Mano Brown, são extremamente favoráveis para que os sujeitos afrodescendentes excluídos, sem prestígio social e de posições econômicas desprivilegiadas, se posicionem e atuem socialmente para garantir seus direitos, reafirmar e dignificar os seus espaços. Desta forma, abordar o gênero musical em questão e suas produções em nossa pesquisa significa propiciar uma possibilidade de apresentar alternativas de visões distintas das que são determinados pelos setores dominantes.

3 LEI 10.639/03: AÇÃO AFIRMATIVA QUE POSSIBILITA PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Como resultado da intensificação da resistência do Movimento Negro Brasileiro¹⁰, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639, ação afirmativa que visa “à revisão da qualidade de relações étnico-raciais no Brasil, as quais são produzidas e reproduzidas predominantemente na/pela escola”. (AMÂNCIO, 2008, p. 37).

A partir de sua promulgação, houve alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, anteriormente, não obrigava e nem, muito menos, apontava a necessidade de abordar em âmbito educacional as especificações históricas relacionadas à contribuição dos grupos raciais negros na formação cultural do país, atrelando assim os grandes feitos à herança portuguesa e fortificando a visão exótica sobre os sujeitos de ascendência africana. A Lei 10.639/03 garante que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’¹¹.

De acordo com Amâncio (2008, p. 35), as medidas que foram estabelecidas na Lei não teriam sido necessárias se os afrodescendente do Brasil não apresentasse índices acentuados de “baixa autoestima, as piores condições de moradia, saúde, trabalho,

¹⁰ (...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1994, p157)

¹¹Lei 10.639/03 <Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> acesso em 18/06/2016 às 16:30.

educação, ou tampouco estivesse sujeita a piadas e deboches que, em geral, a desqualifica de sua condição humana”.

Depois de mais de uma década de sua instauração, tais problemas ainda circundam o povo negro deste país, que corresponde a 53, 6% da população, como podemos constatar em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).¹²

Se nos direcionarmos à educação, observaremos que “os negros são os brasileiros com menor escolaridade em todos os níveis e enfrentam as piores condições de aprendizagem e maior nível de defasagem escolar” (SILVA; GOES, 2013, p. 17). Dados do censo realizado pelo IBGE evidenciam grande desigualdade racial em que a taxa de analfabetismo entre negros representa o dobro em relação a dos brancos.

Tais informações demonstram que, ao contrário do que muitos acreditam, o Brasil não é e nunca foi uma democracia racial¹³ e, de acordo com Santos (2016, p 11), esta se configura apenas como anseio e que na realidade a hegemonia racial pertence aos brancos.

A aplicabilidade da Lei 10.639/03 em contexto educacional proporciona um processo de educação mais igualitário, que promove partilha de saberes e respeito às diferenças. Segundo Pereira (2007, p. 62), ao incluir temas referentes às culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, ela permite que o país reconheça sua dívida com o povo negro e “na medida em que se destina a promover a justiça social, demonstra que a sociedade e o estado brasileiro iniciam – ainda que com atraso – uma revisão profunda dos valores que elegeram como legitimadores de suas estruturas”. Isso significa que, ao abordarmos, em sala de aula, o que é posto pela Lei, estaremos contribuindo para o desenvolvimento de “uma ordem social democrática” (BEZERRA, 2015).

A Lei desestabiliza algumas ideologias eurocêntricas, que permeiam os currículos escolares brasileiros e tratam de forma ilusória o conceito de diversidade na educação; assim, abre espaços para que o sujeito de origem africana possa sentir-se constituinte e construtor do legado cultural e histórico do país. Acerca de tal concepção, Amâncio (2008, p. 37) acredita que

¹² Informação disponível em *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015* / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

¹³ “uma ideologia de que no Brasil não haveria discriminação racial e que havia oportunidades iguais para todos os segmentos étnicos.” (PINTO; FERREIRA, 2014, p 259)

o diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela Lei 10639/03, em seu potencial de interatividade – , além de alterar o lugar tradicionalmente conferido à matriz cultural africana, resgata e eleva a auto-estima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro.

Dialogando com as percepções de Amâncio (2008), Araújo (2010, p. 06) ressalta: “é necessário que a escola supere as construções ideológicas legitimadoras do racismo, que foram elaboradas pela elite dominante para justificar a escravização e o estabelecimento de novas relações sociais pós-abolição”. Desta forma, ela precisa reconhecer as contribuições do povo negro nas esferas sociais brasileiras e viabilizar maneiras de desconstruir os conceitos que impedem de trazê-las para dentro de seus muros.

O professor precisa desempenhar papel fundamental nesse processo e, para que o ensino aconteça de forma inclusiva, é necessário que ele realize buscas contínuas de conhecimentos que proporcionem uma interação entre suas práticas, o contexto social e as contradições que o permeiam, para que assim, consiga abordar os aspectos da vida em sociedade. (MIRANDA, 2012)

Munanga (2005, p. 15) acredita que a grande maioria dos docentes ainda não desempenha esse papel porque estes profissionais não estão preparados para abordar tais questões em sala de aula, isso acontece por falta de formação adequada, ou pelo fato de manterem o preconceito racial arraigados em si. O estudioso argumenta que esses professores

Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

O autor aponta outro entrave na inserção de práticas inclusivas na escola, que seria a falta de material didático propício para tal finalidade. Ele ressalta que nossos instrumentos de trabalho, isto é, “os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso

em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental”. (MUNANGA, 2005, p. 15).

É preciso ter cuidado para que não nos tornemos propagadores de concepções excludentes e para que isso aconteça “a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima” (MUNANGA, 2005, p. 15). Isto requer de nós engajamento e esforço interno que resultem em práticas que contribuam para a constituição da democracia racial tão almejada por todos que lutam por uma sociedade mais consciente e antirracista (BEZERRA, 2015).

Faz-se necessário promover meios que garantam a valorização, a permanência e o sucesso escolar dos alunos afrodescendentes para que eles possam integrar o lugar que lhes é de direito no âmbito social. Tais ações demandam “o desmonte do racismo¹⁴” (SANTOS, 2016, p. 18), o responsável por teorias equivocadas, que classificam os seres humanos, superiorizando uns e inferiorizando outros.

A educação é um dos ambientes mais importantes para que suscitem possibilidades de transformação dos julgamentos que social, cultural e historicamente se estabeleceram no nosso país acerca do legado africano. Munanga (2005) considera que não existe uma receita pronta para que se desestabilizem tais conceitos, o que devemos fazer é implementar em nossa prática atividades educativas e pedagógicas inovadoras bem planejadas. É nesta perspectiva que abordaremos o *Samba* e o *Rap* em nossa pesquisa.

3.1 ABORDAGEM DO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO *LETRA DE MÚSICA* EM SALA DE AULA

As práticas metodológicas que são desenvolvidas na educação pela linguagem estão pautadas em conceitos que fundamentam a sua natureza. No Brasil, os documentos oficiais, as orientações pedagógicas, os currículos, entre outros elementos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, foram, e ainda são, dirigidos pelas principais tendências linguísticas de cada período.

14 “Teorias que se pautavam pelas discussões acerca da origem da espécie humana. Segundo elas, as diferenças étnicas seriam fruto da superioridade ou da inferioridade de determinados grupos humanos sobre outros.” (PINTO; FERREIRA, 2014, p 258)

Desde a tradição gramatical grega até meados do século XX concebia-se a linguagem como *expressão do pensamento*. Gonçalves e Baronas (2013, p. 249) argumentam que, de acordo com tal concepção,

A língua é vista como uma instituição individual, monológica, sendo apenas a exteriorização do pensamento, traduzido por meio das palavras. Considera-se a língua a partir dos pressupostos da lógica, que ainda na antiguidade, guiavam os preceitos das primeiras gramáticas gregas. Assim, a língua deveria ser estudada/aprendida partindo da análise das partes para a compreensão do todo. Sob essa perspectiva o indivíduo que não sabe se expressar, não pensa.

Ou seja, compreendia-se que o sujeito era “assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência” (KOCH, 2015, p. 10), que a língua possuía caráter homogêneo e invariável. Acreditava-se, ainda, que a linguagem era uma faculdade divina cujo pensamento gerava-se pelo psiquismo e sua exteriorização era uma capacidade adquirida pelo homem de forma inata.

Esta percepção foi enfatizada na educação brasileira até a década de 60 e fundamentou a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, a qual reforçou o ensino tradicional da gramática “pela gramática, já que o fim era ter um aluno capaz de dominar conceitos gramaticais, ou seja, um aluno que conhecesse as normas que regem a língua, o que significava dizer que ele sabia português”. (ZANINE, 1999, p. 80).

No que diz respeito à prática da leitura, acreditava-se que o leitor precisava reconhecer, por meio de decodificação dos sinais linguísticos, o pensamento do autor, pois o texto apresentava apenas um sentido, visto que este seria um produto pronto e acabado.

Quando se começam a considerar as ideias estruturalistas do linguista Ferdinand de Saussure, que estabelece uma dicotomia entre *Langue/Parole* e elege a *Langue* como objeto de estudo, surge a concepção da linguagem como *instrumento de comunicação*. De acordo com Travaglia (1996, p. 22), a língua passa a ser “vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.” e continua sendo “estudada isolada do seu uso, sem considerar os interlocutores, a situação e o momento histórico.” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 95).

A Lei de diretrizes e bases da educação nº 5692, promulgada em 11 de agosto de 1971, foi pautada em estudos que condiziam com esta percepção, tais como o “estruturalismo, a teoria da comunicação, o estudo das funções da linguagem” (PERFEITO, 2007, P 827) e a pedagogia tecnicista. Apesar de algumas propostas inovadoras, o ensino de língua Portuguesa ainda estava fortemente atrelado aos moldes da gramática descritiva, e o sujeito, determinado e assujeitado pelo sistema, deveria ser capaz de internalizar o saber por meio de práticas repetitivas que estimulassem respostas que estivessem de acordo com modelos preestabelecidos.

Com relação à leitura do texto, compreendia-se que este possuía sentido único e o ato de ler era apenas uma interpretação do código da comunicação e, para que se efetivasse, era necessário decodificar os signos linguístico produzidos pelo emissor. A escrita decorria de atividades que eram pretexto para escrever e as produções se caracterizavam pelo seguimento de modelos já existentes que estavam baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.

Com o avanço dos estudos linguísticos, na década de 1980, sob a influência da Teoria da Enunciação, Pragmática, Sociolinguística, Enunciação dialógica e Linguística textual, concebeu-se a linguagem como forma de interação. Sobre tal percepção, Geraldi (2012, p. 41) afirma:

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Isto é, a linguagem não é mais vista como sendo constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, como enunciação monológica, ou como ato psicofisiológico de produção; ela passa a ser considerada como produto histórico-social cuja realidade fundamental é a interação verbal (VOLOCHINOV, 2017). O sujeito deixa de ser assujeitado pelo sistema e começa a ser social, histórico e ideologicamente constituído, ou seja, “torna-se ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 100).

Esta concepção norteou a lei de diretrizes e bases da educação 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e os PCN. Estes ressaltam que

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p. 20).

Desta forma, as metodologias para o ensino de Língua portuguesa se voltam para as situações concretas do uso da língua, a escrita passa a ser entendida como um trabalho produzido para uma real necessidade, e a oralidade assume importância equivalente a ela.

Em relação ao texto, objeto de estudo a partir dos gêneros textuais/discursivos, acredita-se que este “é produto social; é criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos; é instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantêm ou subvertem suas estruturas social” (WACHOWICZ, 2012, p 22). Ou seja, ele é polissêmico, lugar de interação e produz sentido conforme a situação.

É importante salientar que, no que diz respeito aos gêneros textuais/discursivos, há vários estudos que o contemplam numa perspectiva de ação social. Aqui, a pesquisa se detém nas considerações de Bakhtin que partem de uma perspectiva dialógica da linguagem em que “a língua é vista como discurso, que não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos” (SANTOS, 2012, p. 245).

Nesta compreensão, o gênero tem caráter sociodiscursivo e é instrumento da interação social em que a comunicação não se concebe meramente como decodificação e manifestação de informações, mas os sujeitos, como agentes, “participam do processo comunicativo no controle do gênero, na apreensão da situação e também na leitura das vozes implícitas que compõem o discurso” (WACHOWICZ, 2012, p. 28).

De acordo com Wachowicz (2012, p. 30), Bakhtin além de conceber o gênero por pressupostos dialógicos, da escala entre gêneros primários e secundários, e como instrumento de interação social, ele acredita que “o gênero tem sua unidade garantida pela relação entre o elemento temático, pragmático ou textual (o tema), o elemento estrutural da construção textual (a composição), e as opções de expressividade e enunciação (o estilo)”.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera

da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Diante do exposto, situamos a proposta de intervenção na terceira concepção de linguagem, pois quando a pensamos enquanto processo de interação social estamos elegendo, por meio do trabalho com os gêneros textuais/discursivos, as possibilidades de uso da língua em práticas situadas e significativas e assim proporcionando um processo de ensino que contempla as necessidades de aprendizagem dos educandos tornando-os sujeitos mais autônomo.

Para se trabalhar em conformidade com condições concretas do uso da linguagem, optamos por trazer para sala de aula o gênero textual/discursivo *Letra de música*, o qual é propício para que o professor aborde a língua em sua funcionalidade social, explorando assim seu uso cotidiano e as ideologias implícitas e explícitas nos variados discursos. Ou seja, trata-se de trazer ao contexto educativo uma prática situada que envolve os enunciados concretos que circulam nas diferentes esferas da atividade e da comunicação.

Segundo Santos (et. al. 2015, p. 07), o gênero em questão, por pertencer ao domínio artístico, “permite o despertar de emoções, pensamentos críticos e torna o aluno mais sensível às questões e problemáticas cotidianas”. Quando ele é associado à voz, “manifesta-se em sua forma mais plena, permitindo tratar das relações entre os narrador e o ouvinte, este considerado, na cultura oral, o elemento central da performance” (GOÉS, 2007, p. 03).

Tais peculiaridades foram fundamentais para que abordássemos as *Letras de música* de composição e interpretação de Jackson do Pandeiro, que estão inseridas no gênero musical *Samba*, e as de Mano Brown, que fazem parte do *Rap*, por acreditar, que

tais produções são práticas de letramentos¹⁵ e exercem funções sociais que alteram convenções existentes acerca do sujeito de ascendência africana.

Os gêneros musicais e as obras dos artistas acima citados são advindos de manifestações culturais cujas características são contestatórias e contribuem para a ressignificação de paradigmas arraigados socialmente. Sobre a transgressão presente em produções negras, Hall (2009, p 324) faz a seguinte argumentação:

Primeiro, peço que observem como, dentro do repertório negro, o estilo – que os críticos culturais da corrente dominante muitas vezes acreditam ser uma simples casca, uma embalagem, o revestimento de açúcar na pílula – se tornou em si a matéria do acontecimento. Segundo, percebam como, deslocado de um mundo logocêntrico – onde o domínio direto das modalidades culturais significou o domínio da escrita e, daí, a crítica da escrita (crítica logocêntrica) e a desconstrução da escrita –, o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso, encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música. Terceiro, pensem em como essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como telas de representação.

Perante esse caráter oposicionista e transformador do legado africano, as produções de Jackson e Brown foram constituídas, e os ritmos *Samba* e *Rap* organizados. Nesta conjuntura, em seus estudos, Ana Lúcia Silva Souza (2011) estabeleceu dois novos conceitos de letramento: o *Letramento de Reexistência* e o de *Resistência*. O primeiro refere-se à formulação de diferentes papéis e funções do sujeito na desconstrução dos discursos cristalizados e naturalizados na sociedade, e o segundo consiste em sua resistência, por meio da linguagem, às restrições e imposições sociais. Ela acredita que os gêneros musicais e o gênero textual/discursivo em questão são práticas desses novos tipos de letramentos e permitem ao sujeito negro expressar-se e posicionar-se socialmente.

É por meio das construções de protesto e afirmação identitária arraigadas nos enunciados desses músicos, e na expressão rítmica desses estilos musicais, que esperamos que nossos alunos compreendam a essência dos movimentos e lutas do povo negro, e assim, reconstruam suas concepções tornando-se seres mais críticos, tolerantes, respeitosos diante das diferenças e atuem em favor da igualdade racial.

¹⁵ "Um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos" (ROJO, 2009, p. 10).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo trata-se de uma pesquisa-ação aprovada¹⁶ pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba em 14 de julho de 2017 sob CAAE: 69655917.6.0000.5187 e número do parecer: 2.151.420. Foi pautada metodologicamente em abordagem etnográfica de cunho qualitativo em que se propõe o desenvolvimento de práticas interventivas em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, compostas por oito alunos com faixa etária de 13 a 18 anos, por meio de uma adaptação do método *Sequência* Básica formulado por Rildo Cosson (2014), no qual abordamos o gênero textual/discursivo *Letra de Música* inserido nos gêneros musicais Samba e Rap tomando por base algumas produções dos artistas Jackson do Pandeiro e Mano Brown. Os dados foram gerados por meio de registros escritos, fotográficos, filmicos e gravações de áudio realizadas ao longo do desenvolvimento dos diálogos, produções escritas, leitura crítica e todos os procedimentos realizados que foram relevantes para a análise e interpretação, depois confrontados com aportes teóricos.

No que diz respeito ao local da pesquisa, esta foi desenvolvida em uma escola localizada na zona rural, a 12 km da sede do município de Duas Estradas, Paraíba/Brasil. A instituição atende, no turno da manhã, 41 alunos do PRÉ ao 5º ano, que se dividem em quatro salas de aula em turmas únicas e multisseriadas, e no turno vespertino do 6º ao 9º ano, com 43 alunos e sete professores distribuídos por disciplina. Em relação à estrutura física, é constituída por quatro salas de aula, um almoxarifado, seis banheiros, uma sala de informática, uma biblioteca, uma diretoria que comporta também a sala dos professores, uma cantina, pátio aberto e uma área livre ao seu redor, o prédio é rodeado de muros.

4.1 SEQUÊNCIA BÁSICA

A sequência básica planejada por Rildo Cosson (2014) foi idealizada para trabalhar o letramento literário no ensino fundamental. Ele propõe quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (p. 54); desta forma, uma boa motivação propiciará o interesse, a

¹⁶ Ver anexo p. 102.

curiosidade, entre outros sentimentos, para o encontro entre o leitor e a obra. A segunda etapa corresponde a "apresentação do autor e da obra" (p. 57), na terceira, o professor precisa viabilizar formas prazerosas e atraentes de leitura das produções, e por fim, na quarta fase é necessário explorar os implícitos e explícitos, a fim de que o educando seja capaz de fazer inferências "para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade" (p. 64).

O estudioso não aponta uma forma fixa de seguimento das etapas acima descritas, ele afirma que é

possível misturar a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método. (COSSON, 2014, p- 72)

Abordamos suas etapas, adaptando-as de acordo com o contexto aportado, pois, mesmo a *Letra de música* sendo um gênero textual/discursivo, alguns autores acreditam¹⁷ que inúmeras produções, como por exemplo, associadas ao ritmo musical Rap, apresentam aspectos literários chegando a ser consideradas como "poesia cantada" (SOUZA, 2011, p. 16).

A seguir, descreveremos as atividades desenvolvidas que contemplaram três letras de músicas compostas por Jackson do Pandeiro, e apenas uma por Mano Brown, pois suas canções são mais extensas e, na maioria, tratam da mesma temática. Cada obra foi trabalhada em um momento, e cada momento contemplou uma sequência básica adaptada, assim, trabalhamos temáticas diversificadas acerca do sujeito de origem africana para que alcançássemos os objetivos da pesquisa.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados qualitativos da pesquisa que descreveremos, analisaremos e fundamentaremos teoricamente a seguir foram gerados por meio de registros escritos, fotográficos, fílmicos e gravações de voz realizadas ao longo do desenvolvimento dos

¹⁷ Não adentraremos nesta discussão.

diálogos, produções escritas, leitura crítica e demais procedimentos que constituem os momentos compostos pelas *Sequências Básicas Adaptadas*.

As atividades de intervenção¹⁸ envolveram oito alunos, com faixa etária entre 13 a 18 anos, de uma turma do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola da zona rural da cidade de Duas Estradas, Paraíba, Brasil, no período de 22 de agosto a 01 de novembro de 2017. Cada *Sequência*, quatro ao todo, representou um momento da proposta, os quais foram trabalhados em 43 aulas de 45 minutos cada. Vale salientar que os estudantes envolvidos na pesquisa participaram da mesma de forma voluntária e estavam cientes dos seus direitos e deveres uma vez que o presente estudo cumpre as normas estabelecidas pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que dispõe sobre suas diretrizes orientadoras, como também vai ao encontro dos aspectos éticos da Resolução 196/96 CNS/MS, especialmente no que diz respeito à dignidade, a autonomia e integridade dos participantes.

No tocante a riscos, foi mínima a possibilidade de danos físicos ou mentais, individuais ou coletivos, uma vez que os alunos não entraram em contato com quaisquer materiais nocivos, pois a maior parte da intervenção aconteceu dentro da escola, na sala de aula e na biblioteca, e os alunos manusearam apenas objetos didáticos como caderno, lápis, computador, celular, livros, etc. Em relação à aula de campo, foram transportados de forma segura, com acompanhamento de uma equipe pedagógica e com autorização dos responsáveis.

5.1 Apresentação da proposta para os responsáveis e a comunidade escolar

A colaboração dos pais no processo educativo é indispensável para a melhoria do rendimento, assiduidade e desempenho dos discentes no contexto escolar. Os benefícios advindos desse envolvimento da família com a escola, segundo Becher (1984 *apud* CAVALCANTI 1998, p. 02), refletem na atuação dos genitores uma vez que estes se tornam propensos a desenvolverem “uma atitude mais positiva com relação a escola e com relação a si mesmos, se tomam mais ativos na sua comunidade e tendem a melhorar seu relacionamento com os filhos.”

¹⁸ Proposta de intervenção em anexo p. 84.

A participação da instituição familiar na vida escolar também expõe para os alunos a importância do conhecimento oriundo das instituições educativas formais e, desta forma, possibilita o diálogo entre estas duas instâncias distintas que precisam se aglutinar para cooperar na formação integral do indivíduo. Sobre o papel de cada uma delas no desenvolvimento do sujeito, Dessen e Polonia (2007, p. 22) apontam que

Na instituição escolar, os conteúdos curriculares certificam o ensino e aprendizagem do conhecimento onde há uma maior preocupação por parte da escola. Na família, as preocupações principais já são outras, entre elas o processo de socialização, como também a proteção, as condições básicas e também o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de seus componentes.

No intuito de integrar a família às atividades que constituem nossa proposta de intervenção, convidamos os pais dos educandos para uma reunião que aconteceu na biblioteca da escola, no dia 22 de agosto, às 13h00min, com duração de três aulas de 45 minutos cada. Na ocasião se fizeram presentes tanto os responsáveis legais, como os alunos envolvidos na pesquisa, a direção da escola e coordenação pedagógica que sempre se mostrou prestativa e favorável à investigação.

Começamos nosso diálogo com a apresentação do vídeo *Ninguém nasce racista*¹⁹, em que crianças eram convidadas a atuar em uma cena comum no cotidiano dos brasileiros. Nela, eles precisariam proferir para uma mulher negra frases ofensivas de cunho racista que foram retiradas de redes sociais. O nosso objetivo com a exposição deste foi gerar uma discussão em torno da temática que seria trabalhada, como também conscientizá-los da importância da família na constituição de práticas antirracistas, uma vez que não há uma predisposição para que alguém nasça preconceituoso. De acordo com São Martinho (2015, p. 44), o que acontece é que ao longo da vida “o racismo é ensinado às pessoas e se trata de um ensinamento equivocado”.

O que mais chamou nossa atenção no diálogo foi que a maioria dos presentes atentou para a camuflagem que há no Brasil no que diz respeito à discriminação racial e a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos em relação à educação, ao mercado de trabalho e demais esferas sociais. Tais reflexões nos remontam ao *Mito da Democracia Racial* existente no nosso país que equivocadamente difunde a ideia de “que

¹⁹ Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=FsVnIWd1Zrs> <acesso em 27/12/2017>

o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no Brasil” (BERNARDINO, 2002, p. 249).

Após a reflexão acerca da temática, apresentamos em slides os objetivos da nossa pesquisa e explicamos como ela se desenvolveria. Fizemos a entrega dos documentos em três vias (uma para os pais, outra para ficar anexada na escola e outra para os pesquisadores) que permitem o envolvimento dos alunos nas atividades interventivas; são eles: Termo de Assentimento (TA), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos), Termo de autorização para gravação de voz e Termo de autorização para participação do aluno em aula de campo²⁰.

Fizemos a leitura de cada um em voz alta e esclarecemos todas as dúvidas que surgiram, tais como: Precisaremos arcar com alguma despesa ao longo da pesquisa? Quem acompanhará os alunos nas aulas de campo? Alguns levaram os termos para casa para fazerem uma leitura mais atenta e outros assinaram na escola, mas todos compreenderam o propósito da intervenção e concordaram em participar.

Depois do diálogo com os pais, reunimos toda a escola em uma sala de aula e apresentamos a pesquisa para os demais alunos, professores e funcionários. Ao longo da apresentação, foram tecidos alguns comentários de apoio a proposta, e os presentes ressaltaram que um trabalho como este ainda não havia sido realizado naquela instituição e que a pesquisa traria grandes benefícios para o alunado em geral e para a comunidade na qual eles estão inseridos.

5.2 Primeiro momento: a luta pelo direito à liberdade

Na atualidade, o Brasil é um país que, por lei, assegura a liberdade, a igualdade, entre outros direitos que são imprescindíveis para que quaisquer pessoas que aqui residam tenham uma boa qualidade de vida. O artigo 5º da constituição Federal de 1988, Título II *Dos direitos e garantias fundamentais*, Capítulo I *Dos direitos e deveres individuais e coletivos*, assegura que

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

²⁰ A documentação citada consta nos anexos p. 105 - 113.

- I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
- II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
- III - ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante(...)²¹

Tais direitos foram conquistados depois de séculos de lutas, uma vez que até 1888 pessoas, mais precisamente de origem africana, eram encarceradas legalmente para execução de trabalho forçado. O processo de abolição da escravidão no Brasil teve início pela Lei Eusébio de Queirós (1850), que determinou “a proibição do tráfico de escravos em território brasileiro” (CAVALCANTE, 2005, p. 04), prosseguiu com a Lei do Ventre Livre (1871), que estabeleceu a liberdade para os filhos das mulheres escravas que nascessem a partir da sua promulgação, seguiu com a Lei dos Sexagenários (1884), a qual concedeu a liberdade a cativos com 60 anos de idade, e se concretizou com a Lei Áurea, de nº 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel, que decretou a extinção da escravidão no país (BAKAJ, 1988, p. 451).

Depois de conferida a alforria, a liberdade adquiriu sentidos distintos para os ex-escravos. Conforme os estudos de Lara (1998, p. 28),

Às vezes, ser livre significou poder viver longe da tutela e do teto senhorial ou poder ir e vir sem controle ou restrições; outras vezes, significou poder reconstituir laços familiares e mantê-los sem perigo de ver um membro da família ser comercializado pelo senhor. Muitas vezes, a liberdade significou a possibilidade de não servir a mais ninguém, e, aqui, a palavra liberdade adquire dimensões econômicas, conectando-se à luta pelo acesso a terra.

Vale salientar que no período pós-abolição, dentre as acepções citadas, a liberdade não significou a garantia de inserção social estruturada do liberto, tanto que, entre os ex-senhores houve aqueles que tentaram manter no contexto do trabalho livre aspectos servis. Sobre tal afirmação, Maia Mata (2007, p 179) ratifica que

A condição de livre, para alguns ex-escravos, não veio com a simples aprovação da lei; conflitos existiram em torno do trabalho dos libertos e da condição e natureza da liberdade. Houve, na Bahia, casos de libertos que foram obrigados a permanecer nas fazendas, forçados a trabalho gratuito e submetidos a castigos corporais.

²¹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 <Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acesso em 28/12/2017

Desde então, pessoas de ascendência africana enfrentam condições adversas para ascenderem no Brasil e serem tratadas verdadeiramente de forma igualitária, como está determinado na Constituição Federal. Apesar das tentativas de inferiorização do negro permanecerem até os dias atuais, “enquanto escravo e apesar da escravidão, não deixou de ser um sujeito histórico como outro qualquer, definido e definindo-se no bojo das relações das relações sociais” (LARA, 1998, p. 33).

Foi na perspectiva de desmistificar o papel do afrodescendente e ressaltar a sua importância e protagonismo na formação histórica do país, na luta pela equidade e conquista de direitos que trabalhamos as atividades que serão descritas e analisadas a seguir.

5.2.1 Sequência Básica adaptada I

Etapa I - Motivação

A atividade de motivação consistiu em visita previamente agendada à comunidade quilombola Caiana dos Crioulos situada no município de Alagoa Grande, Paraíba, Brasil. A mesma aconteceu no dia 22 de agosto de 2017 e teve duração de duas aulas de 45 minutos cada. O deslocamento aconteceu em transporte público cedido pela prefeitura municipal do município de Duas Estradas, e os discentes foram acompanhados pela direção, coordenação pedagógica e por nós, tendo sido permitido pelos responsáveis sob o *Termo de autorização para participação do aluno em aula de campo*²².

A comunidade visitada localiza-se à aproximadamente 12 km de Alagoa Grande, em uma área elevada e bastante acidentada. Durante a nossa passagem pelo caminho que liga a cidade ao quilombo, os alunos ressaltaram o difícil acesso à Caiana e fizeram alusão a fatos históricos utilizando-se da hipótese de que a localização seria uma estratégia dos primeiros habitantes da comunidade para que não fossem encontrados pelos senhores. Conforme os estudos de Anjos (2001 *apud* SILVESTRE. MOREIRA 2011, p.183), esta característica geográfica é típica de vários quilombos do Brasil, ou seja, a comunidade Caiana dos Crioulos realmente segue essa tendência.

²² Ver anexo p 113.

Ao chegarmos ao território quilombola, os educandos ficaram impressionados com o desenvolvimento do lugar. Alguns mantinham a ideia de que o quilombo era uma região pouco desenvolvida em que as pessoas viviam em condições precárias, o que nos leva a afirmar que ainda se sustenta uma visão estereotipada acerca do povo negro. Tal percepção dialoga com os estudos de Nascimento (2001, p. 119), os quais afirmam:

No imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às ideias da escravidão; trabalho braçal; inferioridade intelectual; atraso tecnológico; falta de desenvolvimento cultural, moral, ético e estético e, até mesmo, à ausência de desenvolvimento linguístico, já que as línguas africanas são tidas como “dialetos”.

A presidente da associação dos moradores da comunidade estava a nossa espera no museu quilombola. Ela havia preparado uma apresentação junto ao grupo de mulheres que dançam e cantam o Coco de Roda e a Ciranda, elementos da cultura afro-brasileira. Sobre a importância desses produtos culturais na afirmação da identidade e posição político-social do quilombo alagoa-grandense, Dowling (2013, p. 204) afirma que

Em Caiana dos Crioulos, o coco de roda e a ciranda constituem, através das narrativas que traçam, uma linguagem por meio da qual se reafirma uma ancestralidade comum e se transforma num instrumento político de reconhecimento identitário quilombola. Dessa maneira, o sentido de performance tem sido visto como um momento de reconhecimento e de tomada de consciência coletiva de um grupo. Então, a partir da formação de uma rede interétnica, busca-se a troca e o reconhecimento do coco e da ciranda como cultura brasileira em valorização a uma prática local que ultrapassa as fronteiras através da arte, linguagem universal.

Infelizmente, a exposição das danças e das músicas não aconteceu por conta do falecimento de dois moradores locais. Segundo a presidente, quando um integrante do quilombo falece as atividades param, todos entram em luto e se reúnem para prestar solidariedade à família. Por essa razão, e por respeito, nossa visita foi mais breve que o planejado.

A presidente nos acompanhou até o museu onde os alunos puderam observar fotos de festividades que ali acontecem, de momentos da história do quilombo e da cidade de Alagoa Grande, imagens de pessoas que tiveram papel importante no processo

de reconhecimento da comunidade, de objetos artesanais produzidos pelos moradores, entre outros artefatos.

Na ocasião, os alunos, a direção, a coordenação e nós pudemos manter um diálogo com a líder comunitária, que descreveu fatos da história do quilombo, o qual acredita-se ter cerca de 200 anos de existência. Ela ressaltou as dificuldades pelas quais os seus antepassados passaram relacionadas a questões econômicas e sociais, relembrou momentos da sua infância em que muitas vezes seus irmãos precisavam estudar em turnos diferentes para que quando chegassem em casa os demais irmãos reutilizassem as roupas e calçados. Por estas adversidades e por falta de algumas políticas públicas, muitos desistiam de prosseguir nos estudos e optavam pelo trabalho para poderem ajudar nas despesas de casa.

Ela também destacou a importância da manutenção da tradição cultural da Caiana, alegou que a dança de Coco de Roda e da Ciranda vêm perpassando gerações e que há um cuidado para que ela permaneça no futuro. A presidente lamentou a extinção de uma banda de Pife que existia no quilombo, pois os integrantes que a compunham foram falecendo e não chegaram a passar os seus conhecimentos para os sucessores.

Após conhecermos o museu, nos dirigimos à escola local que é mantida pelo governo municipal de Alagoa Grande e atende crianças e adolescentes das séries iniciais até o 9º ano do ensino fundamental. Quando chegamos ao local, já estavam encerrando suas atividades para que os alunos e funcionários fossem prestar suas condolências às famílias enlutadas. No entanto, a diretora ainda manteve uma breve conversa conosco e comentou a relevância da instituição na ressignificação do legado africano e na preservação do território quilombola.

Encerramos com a visita à associação dos moradores da comunidade Caiana dos Crioulos onde a presidente relatou que ocorriam reuniões para que deliberassem ações e discutissem projetos que trouxessem melhorias para as famílias daquela localidade.

Nessa atividade os discentes mostraram-se muito interessados e empolgados, visto que essa foi uma experiência que ainda não haviam vivido. Eles puderam conhecer *in loco* o nosso objeto de estudo, o que tornou nossa proposta ainda mais significativa e relevante para as discussões que aconteceram posteriormente.

Etapa II – Introdução

Esta fase da proposta foi desenvolvida na data de 24 de agosto de 2017 e teve duração de duas aulas de 45 minutos. Ao nos deslocarmos da comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos, fomos ao Memorial de Jackson do Pandeiro, também situado na cidade de Alagoa Grande, Paraíba, Brasil.

Aqui, os discentes puderam conhecer de perto a vida e a obra do grande ritmista e difusor da cultura africana, Jackson do Pandeiro. A visita foi previamente agendada e as duas pessoas que estavam responsáveis pelo museu apresentaram um documentário biográfico do artista. A maioria dos discentes não o conhecia, mas muitos sabiam alguns trechos de suas canções, pois eram interpretadas por outros artistas famosos. O cantarolar e as batidas das mãos contagiaram o ambiente durante a exposição do vídeo e, a empolgação e curiosidade acerca de Jackson começavam a ser aguçadas.

Depois, demos uma volta pelo ambiente para observarmos os discos, letras escritas à mão, peças do seu acervo pessoal, entre outros objetos, enquanto as duas funcionárias relembavam fatos narrados no documentário e outros que não foram. Comentaram sobre o tempo difícil que ele passou na cidade com a família, o que o forçou a mudar-se para Campina Grande, Paraíba, Brasil, onde o ritmista pôde desenvolver ainda mais o seu potencial artístico.

Foi uma experiência bastante proveitosa, pois os alunos puderam sair da sua rotina de sala de aula para observar, questionar, descobrir, adquirir novas informações que colaboraram na aquisição de conhecimentos, os quais foram necessários para o embasamento de discussões posteriores.

Por conta da preparação para o desfile cívico da cidade, a continuação da atividade só pôde acontecer no dia 12 de setembro de 2017, com duração de duas aulas de 45 minutos. Fizemos uma sondagem por meio de uma conversa, a qual foi gravada, para que saibamos o que os alunos conseguiram extrair da aula de campo. Vale salientar que as gravações foram autorizadas pela assinatura do *Termo de autorização para gravação de voz*²³ e passaram pelo processo de transcrição que, segundo Marcuschi (2010, p 49), consiste na transposição de “um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionados”. O autor ainda ressalta que

²³ Ver anexo p 112.

quaisquer “mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo.”

Seguimos as normas de transcrição de Preti ²⁴(1999, p. 224) presentes na obra *O discurso oral culto*, e mantemos a identidade dos participantes em sigilo absoluto. Para isto, fizemos uso de nomes fictícios que não tenham quaisquer referências com os verdadeiros e que não possibilitem a identificação dos sujeitos da pesquisa.

Devido ao período de tempo entre a visita à Caiana dos Crioulos, ao Memorial de Jackson do Pandeiro e a retomada da atividade em sala de aula, tivemos que realizar uma atividade que não foi planejada na proposta de atividades, mas foi necessária no plano de aula, pois os alunos não tiveram oportunidade de observar as danças de Coco de roda e ciranda devido ao ocorrido já descrito. Então, adquirimos o DVD para que eles pudessem conhecê-las e assim, demos início ao nosso diálogo apresentando estas manifestações culturais e depois questionamos o que os alunos puderam apreender da ida ao quilombo. Obtivemos algumas respostas, tais como:

Júlia: a gente aprendeu mais sobre a cultura deles...

Amanda: a parar de xingar o povo...

Maria: ele é normal como a gente...

Pudemos observar nesses trechos que os alunos tiveram conhecimento de elementos culturais africanos que ainda não haviam sido trabalhados com eles, certamente pelo fato de a temática ser pouco abordada na instituição. Gomes (2001, p. 94) ressalta que isto acontece porque, na escola, esta cultura “ainda é vista como algo externo aos indivíduos e não como um dos conteúdos constituintes de todos os modos de vida da nossa sociedade.” Notamos também nas palavras das discentes Amanda e Maria que houve uma reflexão acerca da tolerância para com a diversidade, que apesar das diferenças não deixamos de ser pessoas “normais”, merecedoras de respeito e tratamento igualitário.

Os alunos teceram alguns comentários em relação ao quilombo, eles acreditavam que

Paulo: eu achei que era uma coisa abandonada... tipo... só uma casa dentro do mato...

Júlia: eu achei que só era um povo e uma casa...

Maria: eu pensei que não tinha ninguém... que era abandonado... sei lá...

²⁴ Normas para transcrição de entrevistas gravadas, de acordo com Preti (1999, p 224), em anexo p 101 .

Lucas: professora... quando falou em quilombo ... eles pensavam que era tipo assim... ainda as casas de palha ... tipo... só um refúgio assim... um povoado PEQUE::NO::... tamanho de nada...

Tais explicações reforçam o que foi observado anteriormente; ou seja, no imaginário brasileiro os elementos advindos do continente africano são folclorizados. Nascimento (2001, p. 124) assegura que o sistema educacional colabora para que essa visão equivocada se prolifere, perpetue e continue superiorizando a elite branca, pois

a imagem distorcida da África, ou sua omissão, nos currículos escolares brasileiros legitima e ergue como verdade noções elaboradas para reforçar a supremacia branca e a dominação racial. Essa distorção, a meu ver, tem impacto tão devastador sobre a identidade afrodescendente quanto a supressão da resistência do negro à escravidão e a representação da matriz religiosa como "cultura arcaica" ou "culto animista", quando não "obra do diabo".

Ao serem questionados sobre o que mais os surpreendeu na visita ao quilombo, a resposta foi a seguinte:

Júlia: a auto-estima deles... que mesmo eles... eles sendo um povo sofrido... mas eles são um povo alegre...

Isso se dá pelo fato de eles estarem inseridos em um ambiente que os valoriza e reconhece como sujeitos constituintes de uma história, visto que, de acordo com Romão (2001, p. 162,) "ninguém nasce com baixa autoestima. Ela é apreendida e resulta das relações sociais e históricas".

Pedimos para que os discentes explanassem fatos ocorridos na história da escravidão depois da narração que ouviram da presidente do quilombo. Eles atentaram para

Amanda: ela falou do machismo que era muito frequente ...

Júlia: a mulher tinha muito medo do homem...

Lucas: os portugueses achavam que negro era animal... não era gente... não tinha alma...

Carlos: era aterrorizador o que eles passavam lá... os escravos... que eles ficavam constantemente traumatizados...

Esta foi a primeira vez que os alunos tiveram a oportunidade de ouvir a história na versão do oprimido e confrontá-la com a forma com que é apresentada nos livros didáticos. Por meio das explicações, pudemos observar que os alunos começaram a

reproduzir os fatos de maneira diferenciada, estavam mais atentos aos feitos e ao protagonismo dos afrodescendentes na formação histórico-cultural do país, além de se mostrarem mais sensíveis para com o sofrimento que o povo negro precisou enfrentar para conquistar seus direitos. Esta atividade evidenciou que nós educadores precisamos contribuir para que as minorias ganhem espaço em nossas práticas, pois a escola tem o dever de viabilizar meios em que a História seja “contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos.” (SANTOS, 2001, p. 107).

Finalizamos nosso diálogo apresentando o texto “13 de maio” em xerocópias, expusemos que era de autoria de Jackson do Pandeiro em parceria com Nivaldo Lima e ressaltamos que a obra mantinha uma relação com a temática que estávamos discutindo. Solicitamos que, primeiramente, eles observassem o título, realizassem previsões das informações que poderiam constar no texto. Eles formularam a hipótese de que poderia se tratar de fatos ligados a abolição da escravatura, visto que esta data seria uma referência à promulgação da Lei Áurea.

Etapa III – Contextualização

Esta fase da sequência aconteceu no dia 12 de setembro de 2017, com duração de uma aula de 45 minutos. Aqui, nós apresentamos o gênero textual/discursivo Letra de música e o gênero musical Samba.

Com o texto que seria trabalhado em mãos, pedimos que os estudantes observassem sua estrutura e questionamos se eles conseguiam identificar a que gênero textual/discursivo aquela obra pertencia. Alguns responderam que se tratava de uma Letra de música e outros de um poema. Relembramos que o texto era de autoria de Jackson do Pandeiro; desta forma, todos concordaram que estávamos nos referindo de fato a uma Letra de música. Tais dúvidas os levaram a refletir sobre as semelhanças e diferenças que havia entre esses dois gêneros, e uns dos alunos ressaltou que, de acordo com sua concepção, o que diferenciaria um do outro seria o fato de que o primeiro é cantado e o segundo recitado, mas que, em sua essência, seriam praticamente a mesma coisa. Eles ainda citaram alguns poemas que foram musicados e interpretados por vários

cantores brasileiros, como *Canteiros*, de Cecília Meireles e, *E agora, José?*, de Carlos Drummond de Andrade. A observação realizada pelos alunos condiz como o que Matos, Travassos e Medeiros (2001, p 07) argumentam em seus estudos, pois os autores acreditam que a Letra de música seja uma das formas de explanação poética. Desta forma, afirmam que “o universo de repertórios concernidos pela palavra cantada (letra de música) compreende um amplo espectro de modalidades de vocalização musical do discurso poético”.

Para prosseguirmos nossas discussões, apresentamos em slides algumas características do gênero em questão, sua funcionalidade social, como também suas finalidades, aspectos linguísticos e gramaticais, entre outros. Durante o diálogo, os alunos citaram letras de músicas que eles se identificavam, as de sua preferência, as que faziam relembrar bons momentos, e ressaltaram que algumas canções despertavam sensações diferenciadas como alegria, reflexão, tristeza e outras.

Depois da troca de conhecimento acerca do gênero textual/discursivo Letra de Música, frisamos que o texto que trabalharíamos pertencia ao gênero musical Samba e apresentamos o ritmo por meio da canção *A voz do morro*, interpretada por Diogo Nogueira. Durante a apresentação os discentes se mostraram bastante atraídos e envolvidos pela musicalidade e começaram a cantar e se movimentar de acordo com o compasso.

Expusemos para eles que aquele ritmo era de ascendência africana e contamos um pouco das suas características, da sua história, os percalços pelos quais os afrodescendentes precisaram passar para poder praticá-lo em locais públicos e a sua representatividade na luta do povo negro.

Etapa IV - Leitura

Esta etapa se desenvolveu em metade de uma aula, aproximadamente 25 minutos, no dia 13 de setembro de 2017, na *Sala de leitura* da escola, também chamada de biblioteca. Em primeiro momento os alunos realizaram a leitura do texto *13 de maio* em silêncio para que pudessem estabelecer um diálogo com ele, compreender e extrair informações relevantes para as discussões posteriores. Vale salientar que apesar da motivação ter sido uma atividade muito envolvente e estimulante, a maioria dos

educandos não se mostrou empolgada com o ato de ler: muitos ficaram inquietos, alguns se negaram a realizar a leitura e poucos desempenharam a atividade sem reclamações, mas no fim todos leram. Mesmo assim, não realizamos imposições e procuramos intervir e auxiliar a todos de maneira compreensiva.

Realizamos a leitura em voz alta para que os discentes pudessem observar a entonação, ênfase, pausas, e demais recursos orais. Esta também acabou sendo uma tentativa de chamar a atenção deles para o texto. Vimos que os alunos conseguiram ficar mais concentrados e atentos quando a leitura foi realizada por nós, o que nos preocupou e nos fez refletir sobre as estratégias que precisavam ser traçadas para amenizar tal dificuldade.

Em um curto diálogo, explicamos para eles a importância do exercício da leitura, visto que esta é uma prática que possibilita a expansão do conhecimento e a aquisição de novos saberes “gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise e a crítica de textos, atos e fatos e a síntese de estudos realizados” (SABINO, 2008, p. 02).

Após a conversa, apresentamos o áudio da música, o que conseguiu envolver mais os educandos com o texto e questionamos se as previsões realizadas antes da leitura do texto foram confirmadas e se os objetivos foram alcançados. A maioria afirmou que a *Letra da música* correspondeu as suas expectativas.

Etapa V – Interpretação

Esta fase da sequência aconteceu em 13 de setembro de 2017, em duas aulas de 45 minutos. No primeiro momento, realizamos discussões acerca das informações explícitas e implícitas do texto que foi lido, e, tudo que já havia sido trabalhado serviu de embasamento para as reflexões. Questionamos o que a data “13 de maio” representa na luta do povo negro por seus direitos e obtivemos algumas respostas, tais como:

Lucas: foi um grande passo...

Maria: um grande passo para a liberdade... não foi completa... mas...

Carlos: se fosse Temer... ficaria do lado dos senhores...

Pudemos observar que os discentes consideraram a Lei Áurea importante no processo de libertação dos escravos; no entanto, eles salientaram que ela não foi suficiente para garantir uma boa condição de vida no período de pós-abolição quando declaram que a liberdade “não foi completa”. É pertinente ressaltar a comparação que os discentes fazem dos fatos históricos com os atuais, destacando que, se isto acontecesse na contemporaneidade, o governo brasileiro “ficaria do lado dos senhores”, o que aponta que os alunos estavam atentos às medidas políticas retrogradadas que estavam sendo tomadas, as quais condiziam com a retirada de direitos e retomada dos privilégios da elite.

Prosseguimos nossa discussão com a seguinte questão: De acordo com as informações contidas no texto, as apreendidas ao longo de nossas atividades, e seu conhecimento prévio, quais atrocidades eram sofridas pelos sujeitos afrodescendentes no período da escravidão?

Lucas: eram surrados... mortos... orelha cortada... tinha gente que tinha a mão cortada...

Maria: ficava no sol de castigo...

Lucas: se não tinha senzala... construía embaixo de casa... e fazia um porão DE::SSE:: tamanho assim... os negros ficavam lá... só ficava uma abertura pra entrar vento... os que morressem... morressem...

Professora: e nos dias atuais... eles ainda sofrem violência?

Amanda: sim...

Professora: que tipo?

Lucas: bate... xinga

Júlia: bullying...

Carlos: racismo...

Júlia: agride... **Carlos:** verbalmente... fisicamente... emocionalmente...

Lucas: discriminação de cor... cabelo... religião... aparência

Amanda: tu::do::...

Percebemos que ao relatar as agressões sofridas pelo povo negro no Brasil tanto no tempo da escravidão como na atualidade, muitos se mostraram revoltados e indignados, evidenciando o quanto são sensíveis ao que acontece com o *outro*. É importante que a alteridade se desenvolva para que os educandos estejam mais alerta para as variadas formas de violência e de discriminação que ainda ocorrem ao seu redor, principalmente no ambiente escolar. O educador também deve estar atento para tais questões, pois, de acordo com Silva (2001, p. 67), este necessita viabilizar formas de instrumentalizar-se

Para decodificar as vozes, os silêncios, os silenciamentos e as práticas discriminatórias produzidas e reproduzidas dentro da escola, por meio das quais se limita a formação de pessoas críticas e reflexivas, que respeitem e explorem a riqueza das diferenças, recusando-se a transformá-las em igualdades.

E é este um dos nossos objetivos principais: conscientizar nosso educandos para que se tornem pessoas mais tolerantes e respeitadas, que convivam em sociedade de forma harmoniosa, como também saibam se posicionar criticamente e ativamente diante das injustiças e preconceitos de qualquer natureza. Acreditamos que as atividades trabalhadas sejam uma das variadas possibilidades de intervenção educativa para que possamos minorar ações discriminatórias.

Continuamos nosso debate questionando que posição Jackson do Pandeiro, por meio desta produção, assume diante dos enfrentamentos da população negra.

Carlos: defender os negros...

Lucas: ele lutou junto ao povo negro...

Maria: ele falou sabendo que poderia morrer...

Professora: e o samba... seria um gênero musical favorável para que o sujeito negro possa se expressar?

Lucas: sim... sim...

Carlos: muitas pessoas escutam e podem se colocar no lugar...

Professora: e você ... poderia atuar de alguma forma nessa luta?

Lucas: conscientizando as pessoas, fazendo obras falando sobre a cultura deles e explicando mais a cultura deles... que não é coisa do demônio...

Paulo: parar com os preconceitos que até a gente tem preconceito ainda hoje...

Maria: espalhar cartazes... falando que todo mundo é igual e não tem cor de preferência...

Carlos: falar para o pessoal que negro não é uma aberração...

Fábio: eu ajudaria dando emprego a eles... tirava da fome... processava esses racistas que vivem xingando os outros sem necessidade...

De acordo com o que foi debatido, observamos que os discentes conseguiram perceber a importância das produções de Jackson do Pandeiro, do samba e das suas próprias atitudes para que possa haver mudanças no contexto social no qual estão inseridos. Os diálogos estabelecidos até o momento foram de grande relevância para que os alunos pudessem refletir e realizar tais percepções, e a escola como um locus de embate precisa estimulá-los de forma habitual, pois, segundo Rossato e Gesser (2001, p. 33), "pensar criticamente é uma das habilidades e um dos instrumentos a serem

desenvolvidos pela educação escolar mais influente na busca de igualdade e justiça social. Isso significa aprender a questionar a realidade de uma forma pró-ativa”.

Para finalizarmos a aula, propomos que fosse criado um grupo no Whats app, uma pagina no Facebook e um canal no Youtube para que pudéssemos estender nossas discussões e expor os trabalhos que seriam desenvolvidos. Os alunos concordaram e decidiram entre si que todos esses veículos possuiriam o mesmo nome: *Respeito não tem cor*. Então, como forma de exteriorização da interpretação do texto e de tudo que foi discutido, solicitamos a gravação de um vídeo curto para que, de forma criativa, os discentes se enunciassem e atuassem de forma protagonista na desconstrução de visões estereotipadas acerca do nosso povo afrodescendente.

No dia 15 de setembro de 2017, durante três aulas de 45 minutos cada, os alunos se reuniram na escola para a gravação do vídeo. Não pudemos estar presente nesta data, mas acompanhamos a composição do texto em outros dias que estivemos na escola e pelo grupo do *whatsApp*. Ela apresentou poucos desvios gramaticais, os quais corrigimos de forma colaborativa, mas não nos detivemos a eles pois procuramos enfatizar a mensagem que os alunos gostariam de transmitir. Intitulada de *Combate ao racismo*, a produção escrita resultou na seguinte:

E aí, pessoal! Tudo beleza? A turma do 9º ano está passando para falar sobre o racismo. O racismo é uma discriminação social, um conceito que existe de diferenças humanas em que uma é superior a outra. E aqui, no Brasil, os mais prejudicados são os afrodescendentes por sua cor e costumes, mas nos dias atuais isto está sendo revisto. É importante destacar que os negros tiveram uma grande importância na cultura do país, com influência na música, dança, religião e culinária. Na música destaca-se o samba e o ritmista paraibano Jackson do Pandeiro, na dança a capoeira que era movimento de luta que eles criavam para fugir dos senhores, na religião, o candomblé, o qual os negros eram proibidos de praticá-lo, mas realizavam seu culto em segredo nos quilombos, na culinária, vários pratos como vatapá, acarajé, mugunzá e muitos outros. Devemos acabar com o racismo! Racismo é crime. Respeite, porque respeito não tem cor.

O vídeo teve duração de dois minutos e nove segundos e nele foram utilizados recursos da linguagem verbal, tais como exposição oral do texto acima e trechos dele, e também elementos não verbais como figuras, gestos, entre outros. Os educandos utilizaram-se da linguagem coloquial para que houvesse mais fluidez na comunicação oral, visto que os suportes que o veicularam eram de cunho informal. Pudemos observar o

uso de expressões como “E aí, pessoal” e “Tudo Beleza?” para formular uma relação de proximidade com o leitor/ouvinte, a repetição da palavra “racismo” para enfatizar o tópico que estava sendo abordado, a exemplificação para trazer mais clareza ao texto, o uso do slogan “Respeite, porque respeito não tem cor” pronunciado em forma de grito de guerra para enunciar um princípio defendido, e outros mecanismos linguísticos utilizados para estabelecer alguns efeitos de sentido.

A produção fílmica foi compartilhada na página do facebook, no youtube²⁵ e grupos de *WhatsApp*, tendo uma ótima repercussão e aceitação tanto no âmbito escolar como fora dele. Os alunos mostraram-se entusiasmados com a boa receptividade, exibiram para os pais, amigos, familiares, e ficaram ansiosos para desenvolver mais atividades em favor da igualdade racial.

Esse primeiro momento da intervenção demonstrou que é possível, por meio de práticas bem intencionadas e devidamente planejadas, suscitar nos nossos educandos a criticidade e atenção diante de questões que estão presentes em sua realidade e são silenciadas por uma camada social que rejeita as diferenças, posto que é nosso dever fornecer subsídios para que a escola seja um conduto para “formação de cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais.” (CAVALLEIRO, 2001, p. 142) que atuem em favor da transformação.

5.3 Segundo momento: Desconstruindo preconceitos acerca das religiões de matriz africana

O Brasil foi um país colonizado por europeus que, com ajuda dos padres jesuítas, catequizaram as populações nativas conforme os ensinamentos da religião católica cristã, impondo-lhes assim suas crenças e rejeitando toda a diversidade cultural existente. O mesmo aconteceu quando os povos africanos aqui chegaram: sua religiosidade e seus costumes foram desprezados e tudo que pertencia ao seu legado foi, por muitas vezes, criminalizado ou associado a práticas hereges. Desta forma, religiões de matriz africana precisaram, ao logo do tempo, se adaptar aos princípios do catolicismo para tentarem receber aceitação social. No entanto, o menosprezo se manteve e se estendeu até a

²⁵ Disponível em < https://www.youtube.com/channel/UCV_G1VKK3L0aWee5vICM20Q/featured>

atualidade. Sobre tal tentativa de aceitação e manutenção da herança africana, Willeman e Lima (2010, p. 85) ratificam que

Sabemos que muito do sincretismo religioso existente hoje é fruto das estratégias de existência/permanência dos africanos e seus descendentes para exercer seus cultos, sua língua, suas práticas. Vem daí, por exemplo, a associação dos Orishas com nomes de santos católicos como Ogum sendo identificado como São Jorge, Oxum como Nossa Senhora da Conceição, Oxalá como Jesus Cristo, Oya ou Iansã como Santa Bárbara e muitos outros. Esta associação de nomes aconteceu e permaneceu acontecendo até os dias atuais devido ao fato primeiro durante o Brasil Colônia, quando os escravos, impedidos de cultuar suas deidades, fingiam estar cultuando as deidades do culto católico. Aliás, este significa apenas um dos saques identitários perpetrados pelo branco contra o negro. A proibição do exercício do idioma natal, bem como da auto-identificação por seu próprio nome de batismo foi comum durante toda a escravidão, o que provocou a perda de muito das características identitárias deste povo cujas características culturais foram cerceadas e até mesmo tornadas crime – como o caso da capoeira.

Hoje em dia o Brasil é considerado um estado laico e garante o livre exercício de cultos religiosos de qualquer natureza, tornando ilegais atitudes discriminatórias como está previsto na Lei nº 9.459 de 1997²⁶, que alterou os artigos 1º e 20 da Lei nº 7.716 de 1989 resultando na seguinte redação:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

A Lei de diretrizes e Bases da educação (nº 9394/96)²⁷ também prevê a igualdade no que diz respeito à abordagem religiosa nas escolas brasileiras, tendo sido modificado o artigo 33 pela Lei n 9.475 de 2017, o qual ressalta atualmente que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à

²⁶ Lei nº 9.459 de 1997 < disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.htm> acesso em 13/01/2018

²⁷ Lei nº 9394 de 1996 < disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > acesso em 13/01/2018>

diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

No entanto, o princípio da laicidade foi posto em risco no dia 27 de setembro de 2017 por uma decisão do Supremo Tribunal Federal que permite o ensino religioso confessional nas escolas públicas, ou seja, admite-se o ensinamento de uma crença específica. Tal determinação significa um retrocesso e pode colocar em risco o trato igualitário dos vários credos existentes nas instituições educativas e acarretar o aumento de discriminação.

Somos da opinião de que a escola deve ser um espaço de promoção da democracia que reconheça o aluno com sujeito sociocultural de diferenciadas visões de mundo pertencente a uma nação diversificada. Desse modo, procuramos trabalhar as atividades descritas a seguir de forma que promovesse o reconhecimento da tradição de ascendência africana para que se desmistifique a ideia de cultura estrangeira na própria terra, uma vez que, mesmo que tais direitos ainda sejam garantidos pela Lei, “é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (GOMES, 2001, p. 89).

5.3.1 Sequência Básica Adaptada II

Etapa I – Motivação e introdução

Esta etapa aconteceu no dia 18 de setembro de 2017, com duração de duas aulas de 45 minutos cada. Iniciamos a atividade com a entrega de uma notícia impressa que relatou um caso de intolerância religiosa, cometido por meio de agressão verbal e física a um grupo de candomblecistas do Rio de Janeiro, em 2015. Lemos o texto em voz alta enquanto os alunos acompanhavam atentos em leitura silenciosa.

Após a exposição, explicamos que o candomblé é uma religião de matriz africana e questionamos os educandos acerca do fato ocorrido.

Professora: Qual foi o sentimento de vocês diante deste caso?

Fábio: sentimento de tristeza... **Paulo:** país que não é democrático...

Maria: mau...

Professora: O que você faria diante de um episódio como esse?

Paulo: eu denunciaria...

Maria: eu jogava uma pedra de volta ... **Paulo:** Não ... eu denunciaria... violência não leva a nada...

Professora: e aqui na comunidade que vocês vivem... há algum tipo de preconceito entre pessoas de religião diferentes?

Maria: eu até agora não vi não...

Lucas: TEM:::...

Fábio: SIM:::... claro que sim...

Lucas: um dia tinha show dos evangélicos na praça ... e tinha terço na igreja ... **Júlia:** terço na igreja católica... **Lucas:** aí eles lá embaixo com um som todo no máximo e a gente lá querendo rezar... aí cadê que eles desligaram... foram lá umas duas vezes e aí não baixaram... sabe o que os católicos fez ... começou uma disputa... os crentes gritavam lá embaixo e os católicos gritavam lá em cima... não dava pra entender nada...

Laura: nunca vi não...

Maria: eu acho que a religião não tem pra quê a pessoa discutir...

Professora: quais os caminhos que devemos percorrer para respeitar as religiões?

Fábio: o caminho da paz...

Maria: ninguém se meter na religião do outro... cada um segue a sua...

Fábio: seguir o caminho da tolerância...

Paulo: seguir a nossa e deixar eles seguir a deles...

Lucas: cada um cuida da sua vida ... (risos)

Maria: as pessoas se incomodam com a vida dos outros... não sei porquê...

Tivemos uma boa interação e por meio do diálogo exposto pudemos perceber que os educandos refletiram acerca do acontecido, sensibilizando-se, expondo suas experiências e conscientizando-se diante das diferenças, ressaltando, assim, que elas devem ser respeitadas acima de qualquer coisa.

Após a nossa conversa, direcionamo-nos para o auditório da escola e apresentamos em slides e xerocópias a Letra de Música "Pisei num despacho", interpretada por Jackson do Pandeiro e explicamos que a produção escolhida abordava a temática que seria trabalhada ao longo das atividades seguintes.

Etapa II – Leitura

Esta atividade foi realizada no dia 18 de setembro de 2017, no auditório da escola, durante duas aulas de 45 minutos cada. Aqui, em primeiro momento, solicitamos a leitura silenciosa da letra de música em questão e, diferente da sequência anterior, os alunos não se opuseram em realizá-la. Depois, apresentamos o áudio da música e eles

acompanharam e pediram para repetir mais duas vezes para que pudessem memorizar a melodia.

Após a exposição do áudio, solicitamos que o texto fosse dividido em partes para que os discentes pudessem explaná-lo em forma de jogral. A atividade não gerou problemas, pois eles já haviam apresentado alguns jograis na escola. Então, fizeram um pequeno ensaio ressaltando a entonação, o ritmo, a fluência, mostrando-se sempre dispostos a ajudar uns aos outros. A leitura aconteceu de forma hábil, e eles solicitaram que a professora filmasse para que fosse disponibilizada no canal *Respeito não tem cor*, no *Youtube*, como também na página do *Facebook*.

Observamos que esta foi uma atividade agradável, sem negações nem falta de empenho, o que nos fez acreditar que os diálogos realizados na sequência anterior e a forma como viemos trabalhando até o momento suscitou, nos educandos, mais interesse pela leitura e envolvimento com os textos trabalhados. Desta forma, pudemos constatar que nossas ações como educadores podem manter grandes influências no processo educativo, o que torna necessário a busca constante por novas alternativas de ensino significativo que esteja em consonância com o vivido dos nossos educandos.

Para podermos desenvolver a próxima atividade, tivemos que solicitar aos alunos que realizassem uma pesquisa online sobre o candomblé e outras religiões africanas e afro-brasileiras para que pudéssemos dialogar acerca delas no dia seguinte. Salientamos o cuidado que devemos tomar ao buscar informações na web e a necessidade de procura por fontes seguras e de boa procedência. Esta investigação havia sido planejada para acontecer no laboratório da escola, mas infelizmente não foi possível, pois o gestor público prometeu desde o início do ano letivo que trocaria os computadores da escola e instalaria neles rede de internet. No entanto, isto não aconteceu, e a única máquina que tem acesso à rede fica na sala da direção e não comporta toda a turma.

Etapa III – Interpretação e contextualização

Esta atividade se deu nos dias 19 e 20 de setembro de 2017 com duração oito aulas de 45 minutos cada. Em *roda de conversa*, iniciamos nosso diálogo com os alunos que expuseram algumas informações encontradas na pesquisa realizada no dia anterior. Eles comentaram que as religiões de origem africana estão ligadas às forças da natureza

e ressaltaram a diferença entre o candomblé e a umbanda, alegando que a primeira foi criada na África, enquanto que a segunda nasceu no Brasil e traz elementos da religião católica. Para darmos continuidade a conversa, realizamos alguns questionamentos:

Professora: quais elementos da religiosidade africana ou afro-brasileira são mencionados na letra de música Pisei num despacho?

Lucas: despacho...

Professora: o que seria um despacho?

Lucas: um trabalho...

Fábio: o pai de santo...

Professora: quem seria um pai de santo?

Carlos: um médium...

Júlia: banho de ervas...

Amanda: eu pesquisando hoje de manhã achei um nome ... entidade... pomba gira... preto velho

Laura: a pomba gira... isso faz mal pra o povo... é macumba... **Lucas:** macumba é um instrumento...

Professora: existem visões preconceituosas que cercam estas religiões?

Júlia: monte de macumbeiros...

Amanda: coisa do demônio... de macumbeiro... **Maria:** do sataná... coisa de mentiroso...

Professora: Vocês acham que essa música... interpretada por Jackson... é um espaço para formular uma nova visão dos costumes africanos?

Amanda: sim...

Carlos: a influência que ele tinha... foi importante pra que as pessoas enxergassem as religiões de forma diferente...

Professora: Quais elementos de ação afirmativa podemos destacar no texto?

Carlos: mostra que ele não sente vergonha de dizer que é pertencente a essa religião...

Observou-se que alguns discentes ainda mantêm, em seu discurso, resquícios das ideias que foram formuladas desde o tempo da escravização para menosprezar e tornar negativo o que descendia do legado africano. Tal afirmação é evidenciada quando uma das alunas reproduz que “a pomba gira ... isso faz mal pra o povo... é macumba”, e outros citam algumas expressões depreciativas que tendem a demonizar estas manifestações religiosas como “monte de macumbeiros”, “coisa do demônio”, “do sataná”. Sobre tal inferiorização sustentada pelo racismo e difundida até os dias atuais por diversificadas entidades sociais, Nascimento e Abib (2016, p. 95) alegam que:

No contexto atual é notável que determinados segmentos religiosos tenham ganhado espaço no que tange ao protagonismo religioso, sobretudo aqueles de caráter que chamaremos aqui de neoevangélicos.

Com forte inserção em diferentes esferas sociais e políticas esse processo tem fortalecido a institucionalização do racismo e da intolerância a partir da representatividade política das religiões neopentecostais, das campanhas de desqualificação das religiões de matriz africana por alguns juristas e entidades públicas e privadas, da demonização dos cultos de origem africana em pregações públicas, das evangelizações em massa, além da ampliação em larga escala de uma literatura que doutrina milhares de pessoas e orienta a desvelar e se precaver do poder demoníaco dos cultos das religiões afro-brasileiras.

É interessante frisar as palavras de um aluno quando diz que “macumba é um instrumento”. Consta-se, assim, que ele buscou desmistificar o termo “macumba”, o qual foi ganhando ao longo da história um significado pejorativo. Desta forma, ele buscou levar ao conhecimento dos colegas o real sentido da expressão. Segundo Brasileiro (2010, p. 78) o vocábulo obteve um significado negativo porque

Quando os macumbeiros iniciavam seus toques de macumba, era o momento que muitos escravizados aproveitavam para fugir. Nesse aspecto, capitães de mato podiam dizer que na noite em que houve toque e dança de macumba, vários negros fugiram. Assim, o termo macumba foi ganhando uma denotação pejorativa, associada à coisa ruim, de maldade, uma vez que realmente, para os donos dos engenhos, sempre que se tocava macumba, eles perdiam as suas peças de ganho.

Após o debate, como forma de exteriorização da interpretação, solicitamos aos estudantes que produzissem cartazes. Para isto, apresentamos em slides algumas peculiaridades do gênero em questão, suas finalidades, recursos linguísticos e visuais, o público a que se destinaria, entre outros elementos, e os alunos se dividiram em três grupos para desenvolverem a atividade. A primeira produção resultou na imagem a seguir:

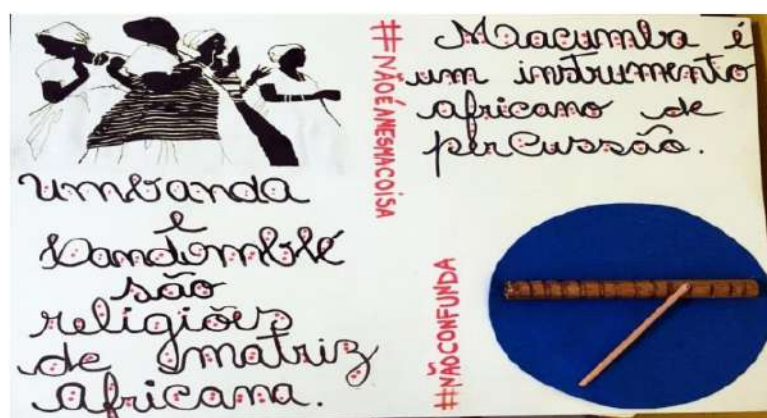


Imagem 1 - Primeiro cartaz produzido

Neste primeiro cartaz podemos observar que os alunos trabalharam o conceito da palavra "macumba". Depois dos debates eles puderam perceber que o termo ainda é muito utilizado para desprezar as religiões de matriz africana e ligá-las ao "mal". Então, com a finalidade de chamar atenção da comunidade escolar, os discentes buscaram produzir um objeto parecido com o instrumento, utilizando-se de um pedaço de cabo de vassoura e um lápis, e expuseram o que seria uma macumba diferenciando-a da Umbanda e do Candomblé. Notamos que eles utilizaram de recursos visuais atrativos como letras grandes e fáceis de serem lidas, imagens sugestivas que contrastam com a cor da cartolina, de frases curtas e de simples entendimento, o que harmonizou os elementos do gênero e cooperou para que a mensagem fosse compreendida.



Imagem 2 - Segundo cartaz produzido



Imagem 3 - Terceiro cartaz produzido

No segundo e terceiro cartazes notamos que os educandos ressaltaram que o preconceito que se mantém pelas religiões de matriz africana é resultado da falta de conhecimento, uma vez que muitos não refletem acerca de ideias que foram difundidas e perpetuadas durante séculos, apenas as reproduzem. Neste caso, os discentes buscaram incentivar os demais colegas e a comunidade em geral a repensarem seus conceitos e buscarem mais informações, tanto no que diz respeito às religiões de descendência africana, quanto às demais para que assim se construa tolerância para com as diferenças. Em relação à estrutura do gênero cartaz, as duas produções, assim como a primeira, apresentam elementos que conseguiram atrair a atenção do leitor, como mensagem clara, escrita em letras atrativas com cores expressivas e verbos no imperativo como ferramenta de persuasão para induzir o público-alvo a refletir sobre a temática.

Os três cartazes foram afixados na parede da escola em um ponto estratégico de grande circulação de pessoas para que fosse de fácil visualização. Foram compartilhados também na página do facebook *Respeito não tem cor*, o que gerou grande repercussão como muitos comentários positivos e alguns poucos negativos.

Ao finalizarmos esse segundo momento da nossa intervenção, pudemos perceber que as atividades trabalhadas até o momento contribuíram de maneira significativa para a construção de uma nova consciência acerca da diversidade de costumes, crenças, entre outros aspectos sociais. Foram práticas de grande relevância para o desenvolvimento da empatia, do ato de enxergar o outro para compreender e preocupar-se com o seu vivido,

e desta forma “o racismo deixa de ser um problema do discriminado e se torna um problema de todos” (SANTOS, 2001, p. 106).

5.4 Terceiro momento: as posições ocupadas pelo negro na sociedade

Quando aqui chegaram, os povos negros foram expostos a péssimas condições de vida ocupando os piores espaços sociais e, mesmo depois de se passarem centenas de anos, eles ainda encontram inúmeras dificuldades para ascender. Segundo Batista (2005, p. 72) “renda, condições indesejáveis para habitação e acesso a saneamento básico e a bens de consumo são sempre menores/piiores entre os negros”, o que evidencia a sua grande vulnerabilidade social.

As conquistas adquiridas, frutos de constantes lutas, conseguiram pequenas mudanças nesses cenários por meio de ações afirmativas como o sistema de cotas, o qual permite que o negro “ocupe espaço seja no serviço público ou na empresa privada e, mais ainda, que não fique restrito somente ao trabalho desclassificado e mal pago, mas também que assuma cargos considerados superiores e mais bem pagos” (CONTINS; SANT’ANA, 1996, p. 218). No entanto, sabemos que estes e demais avanços não foram suficientes para que pessoas de ascendência africana tivessem seu legado devidamente reconhecido e fossem postas em patamares sociais igualitários. Ratificamos tal afirmação por meio das palavras de Soares, Fontoura e Pinheiro (2007, p. 414):

As diferenças ainda são demasiadamente grandes. Negros ainda saem do sistema educacional com um ano e meio de educação a menos que brancos, ganham apenas 53% do que ganham os brancos, e têm o dobro da chance de viver na pobreza. Se se pretende realmente construir uma democracia racial neste País, serão necessárias ações mais enérgicas que as praticadas até agora

Para Silva (2001, p. 68), o início da exclusão social começa pela escola, já que o acesso “ao conhecimento sistematizado é condição estruturante para que o repertório cultural das pessoas possa se expandir”, por isso acreditamos que o sistema educacional precisa viabilizar meios para reverter os altos índices de repetência, evasão, desistência e interrupções, fatores que cooperam para o insucesso escolar dos alunos negros.

Esta também deve ser uma preocupação nossa que, como professores, necessitamos abordar tal realidade em nossas salas de aula, ressaltando a invisibilidade do povo negro, as discriminações por eles sofridas, a falta de oportunidades, de respeito e

de posição social equitativa, para que, assim, estas situações sejam levadas em consideração e tratadas com a devida seriedade. Foi nesta perspectiva que desenvolvemos as atividades que serão descritas abaixo, nas quais buscamos formular um espaço de discussões e reflexões que cooperasse no processo de inclusão.

5.4.1 Sequência básica adaptada III

Etapa I - Motivação e apresentação

Esta atividade aconteceu no dia 25 de setembro de 2017 e teve duração de uma aula de 45 minutos. Para influenciarmos os discentes a ler o texto que seria apresentado, realizamos uma brincadeira chamada de *Caixa de surpresas*. Nela os alunos se mostraram bastante entusiasmados e empolgados ao narrarem uma estória improvisada em que eles precisaram inserir nela algumas palavras ou objetos que iam sendo retirados da caixa pela professora. A narrativa foi acontecendo de forma coerente e observamos que ao apresentar a palavra “negro” o discurso foi o seguinte; “O jogador foi expulso do campo porque era negro”. Podemos perceber que os alunos, ao narrarem este acontecido, evidenciam o preconceito e a exclusão que acontece de variadas formas na sociedade brasileira por conta da cor da pele.

Depois, colocamos tudo que foi retirado da caixa sob uma carteira e perguntamos se eles imaginavam qual temática nós iríamos trabalhar. Foram unânimes em responder que seria o racismo no futebol. Explicamos que as atividades que seriam desenvolvidas serviriam de espaço para dialogarmos as posições sociais ocupadas pelos afrodescendentes e que começaríamos abordando práticas esportivas como o futebol, pois estava mais próximo da realidade deles. Assim, apresentamos a letra de música *Um a um* em xerocópias.

Etapa II - Leitura

No dia 25 de setembro de 2017, em uma aula de 45 minutos, desenvolvemos a atividade de leitura. De forma silenciosa os discentes leram o texto apresentado e, em seguida, solicitamos que alguém o explanasse em voz alta, o que implicou em vários

voluntários. Percebemos, então, que a leitura estava deixando de ser uma prática desagradável, enfadonha, vinha se naturalizando e se tornando uma constante no cotidiano.

Expusemos o áudio da canção, o que sempre deixou a aula mais envolvente, pois os alunos mostraram-se bastante entusiasmados, participativos, pois cantaram, dançaram e solicitaram que a melodia fosse repetida por várias vezes. Em seguida, perguntamos se o texto correspondeu com as suas expectativas e se havia alguma dúvida. Eles responderam que as inferências previamente realizadas estavam em consonâncias com informações contidas na letra. Alguns questionaram sobre o significado de palavras como “Center-forward” e as respostas foram dadas pelos estudantes que eram adeptos do esporte em questão.

Para sondarmos se os discentes conseguiam extrair os implícitos do texto, questionamos o que seria o “clube” tão enaltecido na letra da música. Um dos alunos ressaltou que se tratava do “time dos negros”, o que nos levou a pensar que eles estavam cientes de que os afrodescendentes sempre precisaram se organizar grupalmente, com objetivos afins, para que desenvolvessem ações que acarretaram em melhorias.

Etapa III – Interpretação e contextualização

Esta atividade aconteceu nos dias 26 e 27 de setembro de 2017, com duração de cinco aulas de 45 minutos, totalizando 225 minutos. Em *Roda de debate* discutimos sobre a letra de música *Um a Um* por meio dos seguintes questionamentos:

Professora: quais sentidos a palavra jogo adquire na canção?

Lucas: jogo de futebol... jogo de igualdade...

Professora: a vida poderia ser um jogo?

Maria: sim... uma hora se dá bem... uma hora se dá mal...

Fábio: sim... uma hora está na frente... **Paulo:** na defesa...

Professora: por que esse jogo não pode ser um a um?

Fábio: porque ele quer a vitória...

Maria: tem que ter um campeão...

Fábio: o sentido do jogo é ganhar... quem quer perder... eu não quero perder... se for pra empatar é melhor perder...

Júlia: pra mostrar que os negros não são inferiores aos brancos...

Maria: tem a capacidade de ganhar...

Professora: as palavras encarnado, preto e branco fazem referência a quê?

Paulo: a pessoas...

Professora: quem seriam os encarnados, pretos e brancos?

Lucas: negros... brancos... raças ...

Professora: quando ele diz que no jogo há encarnado, preto e branco o que significa?

Lucas: são todos iguais...

Pudemos notar que os educandos conseguiram se aprofundar na interpretação, identificando a temática do texto, localizando informações explícitas e implícitas, como também reconhecendo e inferindo sentidos a algumas palavras empregadas na letra como “encarando, branco e preto”. Aqui, eles também refletiram acerca do ideal de igualdade. Para Souza (2001, p. 180), atividades como estas são uma “oportunidade de tomar a palavra como algo vivo, ressuscitá-la para o questionamento e a problematização tão necessários para a vida em sociedade”.

Para aprofundarmos nosso debate, solicitamos aos alunos que todos estivessem presentes no grupo *Respeito não tem cor*, do *whatsApp*, às 19h. Segue abaixo as perguntas e algumas respostas mais relevantes para a análise:

1- Ao longo da história do futebol, o que era necessário para que o “preto” ocupasse uma posição semelhante a do “encarnado” e do “branco”?

Carlos: Antes as pessoas brancas tinham mais facilidade, quase não se esforçavam, em contrapartida, os negros tinham que mostrar muito mais as suas habilidades, tinham que suar a camisa e quase morrer dentro do campo. Eles faziam isso para que atraísse a atenção dos olheiros que sempre estão em campo para observar.

Em relação a esta primeira pergunta, alguns alunos selecionaram informações que foram retiradas de alguns sites e compartilharam no grupo, uma delas se referia ao fato de muitos jogadores precisarem cobrir a pele com pó de arroz e esticar o cabelo rente ao couro para parecerem mais brancos e, conseqüentemente, aceitos em alguns times, e outras ressaltaram a importância do Bangu Atlético Clube e Vasco da gama na luta contra o racismo no futebol brasileiro.

2- Atualmente, é comum que vejamos “pretos” em lugares de destaque em times de futebol?

Lucas: Poucos.

Carlos: Sim. Mengão, Palmeiras, o Jô é o jogador do Corinthians, praticamente o melhor do elenco, já marcou vários gols e está perto de assumir a artilharia do campeonato brasileiro.

Fábio: Vinícius Júnior é um exemplo. Foi vendido ao Real Madrid, um dos grandes clubes da Europa na atualidade. Foi vendido por mais de 150 milhões de reais.

3- Hoje em dia ainda existe racismo no futebol?

Maria: Sim, existe!

Carlos: O caso mais conhecido foi o caso daquele goleiro Aranha do Santos. Na época jogou contra o Grêmio e o pessoal ficou chamando ele de macaco. Ele até processou vários torcedores do Grêmio por causa disso.

Paulo: Em outros campeonatos da Europa, como o Champions League, vários casos em que torcedores de times rivais jogaram até banana no meio do campo.

Amanda: Eu concordo com a atitude de ter feito do racismo um crime no Brasil, porque isso é muito errado ficar xingando uma pessoa porque ela é de outra cor.

4- Além dos esportes, qual o espaço ocupado pela maioria dos “pretos” na política, na televisão, no cinema, no mercado de trabalho, nas classes sociais?

Maria: Os piores.

Lucas: No cinema e na televisão eles são sempre os bandidos, pobres, empregados, mas isso tem mudado.

5- Quem são os negros que ocupam ou ocuparam lugares de destaque na sociedade brasileira?

Lucas: A atriz Sheron Menezes, Taís Araújo e Lazaro Ramos, Érico Brás, Zumbi dos Palmares.

Fábio: Pelé, Usain Bolt.

Amanda: Jackson do Pandeiro.

Paulo: Fora do Brasil Bob Marley, Will Smith, Rosa Parks.

Carlos: Justin Gatlin, grande corredor, competiu muitas vezes com Bolt.

Verificamos que os alunos apresentaram amplo domínio da temática abordada ao compartilharem grande número de informações que faziam parte do seu conhecimento prévio. Eles também cooperaram para um bom desenvolvimento do diálogo quando agregaram a ele novos dados, resultantes de pesquisa online. Mostraram-se cientes das

exclusões que acontecem nas diversas esferas da sociedade ao destacarem que o sujeito de ascendência africana ocupa as piores posições e se opuseram a práticas discriminatórias quando se mostram a favor da criminalização do racismo no país.

Para que os discentes pudessem registrar suas opiniões acerca de tudo que havia sido trabalhado até o momento, solicitamos a produção de Charges, para isto, apresentamos em slides algumas características estruturais do gênero e conversamos sobre sua função social. Os alunos se dividiram em dois grupos e elaboraram as seguintes produções:

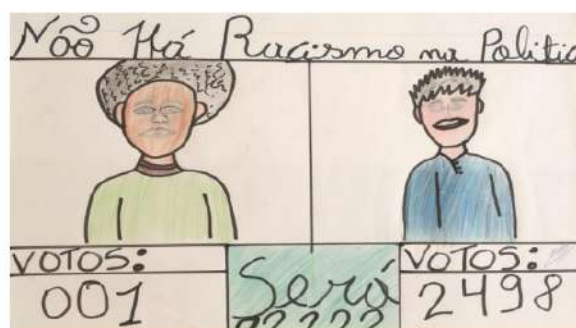


Imagem 4 - Primeira charge produzida

Nesta primeira charge, pudemos perceber que os discentes abordaram uma temática atual, uma vez que o nosso país se prepara para exercer o direito ao voto e escolher deputados, senadores e presidente da república que administrarão o país por quatro anos. Eles criticaram a questão da posição do negro nos cargos eletivos, ressaltando que são minoria no regime político brasileiro, pois a população dificilmente elege pessoas afrodescendentes para serem nossos representantes. Utilizando-se de elementos visuais como cores e imagens que dialogam com recursos verbais, os estudantes propiciam o entendimento da mensagem e por meio da ironia levam o leitor a refletir acerca do cenário político.



Imagem 5 - Segunda Charge produzida

Na segunda produção os estudantes abordaram uma temática cotidiana que é a falta de credibilidade que muitas pessoas mantêm acerca da ascensão social do negro. Aqui, os alunos apresentam uma situação em que uma pessoa busca realizar a compra de um imóvel e, por conta da cor da pele, descarta a possibilidade da mulher ser a proprietária e acredita que ela seja a empregada da casa. Por meio da linguagem verbal e não verbal, os discentes denunciam, tecem uma crítica a tal discriminação tão presente no dia a dia da sociedade brasileira, convidando o leitor a repensá-la.

As produções foram compartilhadas no mural da escola, na página do *Facebook* e em grupos de *whatsApp* para que fossem expostas para toda comunidade. Elas repercutiram positivamente, tanto que outros alunos da escola pediram que a professora estendesse o projeto para o ano de 2018, trabalhando-o nas demais turmas.

Este terceiro momento da intervenção foi de grande importância na formulação de espaços de reflexões e exteriorização dos pensamentos, os quais permitiram que os discentes ampliassem suas visões sobre o preconceito racial e viabilizassem formas para desconstruí-lo. Desta forma, ao tomar a palavra e atuar por meio dela, os alunos se tornam capazes de “enfrentar melhor as circunstâncias em que ocorrem manifestações de discriminações, pois todos os envolvidos têm a chance de aprender que a fala é também um canal para descortinar posicionamentos ideológicos” (SOUZA, 2001, p. 187).

5.5 Quarto momento: reformulando conceitos que inferiorizam a imagem do sujeito negro

O povo negro do Brasil foi sempre alvo de injustiças, marginalizados e explorados, tiveram seus direitos violados e foram postos a mercê de situações de miserabilidade. O sistema escravocrata foi um dos grandes contribuintes para esta desestabilização social, e, mesmo depois da abolição, seus resquícios permaneceram e ainda influenciam no cotidiano. Desde estes tempos de escravidão, os sujeitos afrodescendentes tentam formular espaços de resistência para manter vivo o seu legado e, segundo Hengler e Salvador (2014, p. 105),

Atualmente, é no interior das favelas que encontramos o principal foco da preservação cultural do povo negro, local que restou a este povo e onde muito bem soube e sabe sobreviver, proliferando sua cultura, reafirmando sua identidade e lutando por sua cidadania.

Para as autoras, as favelas podem ser consideradas como quilombos urbanos, uma vez que o conceito de quilombo vai além de um lugar que serviu de esconderijo para escravos e, de forma mais abrangente, representa um ambiente de luta e protesto onde se desenvolvem costumes e se reafirma a identidade negra.

A visão que se estabeleceu acerca do afrodescendente que habita as zonas periféricas das cidades é na maioria das vezes deturpada e estereotipada, o que intensifica a ideia de "cultura da violência e da exclusão: os meninos de rua, os traficantes que ocupam a favela, os detentos, os meninos que assaltam os carros da classe média quando estes param diante do semáforo, os mendigos queimados nos cantos da rua" (GOMES, 2001, p. 94).

A escola como instituição cidadã deve ser um local de embate sobre a reprodução dos pensamentos que criam uma concepção negativa das favelas e das pessoas negras que lá residem. Ela, de maneira alguma, pode ocultar este fato e manter-se aquém de tal realidade. É necessário problematizar a razão de este grupo étnico-racial estar atrelado a tais julgamentos, oportunizar reflexões por meio de práticas educativas inclusivas e explorar a cultura negra para se formular imagens positivas da herança africana.

5.5.1 Sequência Básica adaptada IV

Etapa I - Motivação e introdução

Esta etapa foi desenvolvida em 05 de outubro de 2017 e teve duração de uma aula de 45 minutos. Para motivarmos a leitura do texto que seria trabalhado mais adiante, exibimos um vídeo que apresentava um caso de agressão verbal sofrida por uma mulher negra em uma praia do Rio de Janeiro. Para gerar uma discussão sobre o ocorrido, questionamos como os educandos se sentiam diante do fato exposto, se eles já haviam testemunhado atos como aqueles, o que eles fariam se presenciassem situações daquela natureza e como reagiriam se estivessem no lugar da vítima.

Percebemos, ao observar os diálogos, que os estudantes ficaram estarelecidos com o que viram e ouviram. Eles acreditavam que o racismo no Brasil acontecia de forma mais mascarada, mas quando enxergaram cenas de uma pessoa proferindo frases humilhantes e inferiorizantes publicamente, perceberam que a discriminação no país era um caso muito mais grave do que eles imaginavam. Expressões como “eu não acredito...”, “mentira...”, “isso ainda existe...” evidenciam isso. Eles ressaltaram que nunca tinham visto ou ouvido uma situação como aquela anteriormente e que se testemunhassem ou sofressem uma violência daquele tipo, tomariam medidas legais.

Prosseguimos a atividade, apresentando a letra de música *Negro drama* em xerocópias e por meio do título do texto solicitamos que os discentes levantassem hipóteses acerca da temática abordada. Eles acreditavam que se trataria dos sofrimentos sofridos pelo sujeito negro. Enfatizamos que a produção era de autoria do cantor Mano Brown, o qual era pouco conhecido entre os alunos. Exibimos então alguns dados biográficos do rapper em slides ressaltando a sua representatividade e relevância na luta do povo negro no Brasil.

Etapa II - Contextualização

Esta atividade aconteceu em 05 de outubro de 2017, com duração de uma aula de 45 minutos. Aqui foi um espaço adequado para que expuséssemos o gênero musical Rap e, por meio do documentário “Rap: poesia de rua”, discutíssemos sobre a sua importância e resistência nos encontros do povo negro.

Iniciamos nosso diálogo, solicitando que os alunos compartilhassem suas impressões acerca do Rap. Eles frisaram que apreciavam o gênero, mas muitas pessoas que conheciam o rotulavam como “música de bandido, de quem não presta”, “música de negro” e “música de favelado”. Após a apresentação do vídeo, os discentes enfatizaram a atuação social do Rap e viram nele uma forte opção para que o afrodescendente possa denunciar as injustiças vividas por eles.

Etapa III - Leitura

No dia 06 de outubro de 2017, em uma aula de 45 minutos, foi realizada a atividade de leitura na *Sala de leitura* da escola. Na televisão, apresentamos, para os discentes, o áudio e a letra do rap *Negro drama*, de Mano Brown, e solicitamos que eles acompanhassem e observassem o ritmo e todos os elementos que o compunham.

A leitura aconteceu de forma individual e como se tratava de um texto mais longo, houve um intervalo em que os alunos puderam esclarecer algumas dúvidas relacionadas a palavras desconhecidas como “Forrest Gump”.

Vale ressaltar que, ao longo da nossa intervenção, pudemos observar uma grande evolução na prática da leitura, pois, diferentemente da primeira sequência básica adaptada, aqui os educandos se mostravam bem mais envolvidos e dispostos a ler. Isto aponta que é possível, por meio de práticas que privilegiam contextos significativos de ensino e aprendizagem e advêm de experiências cotidianas, estabelecer uma interação eficaz entre leitor, texto e sociedade.

Etapa IV- Interpretação

No dia 06 de outubro de 2017, com duração de uma de 45 minutos, realizamos um debate acerca do texto trabalhado com base nos seguintes questionamentos:

Professora: no título da música negro drama... que sentidos a palavra negro adquire?

Amanda: pessoas negras...

Lucas: problemas...

Professora: se alternássemos a ordem das palavras para drama negro ... o sentido seria o mesmo?

Amanda: NÃO:::

Lucas: drama negro... seria um drama mais pesado...

Professora: Quais as visões que inferiorizam o negro são denunciadas na letra da música?

Laura: negro é relacionado com tiros... drogas... crime... **Júlia:** assalto...

Professora: esta canção contribui como espaço de afirmação da identidade negra?

Júlia: SIM::

Lucas: sim...

Professora: na letra... o rapper destaca que problema com escola eu tenho mil... de acordo com suas experiências... cite algumas dificuldades de acesso e permanência do negro na escola...

Lucas: se acontecer alguma coisa de ruim na escola foi ele que fez...

Fábio: sofre bullying...

Paulo: o preconceito...

Júlia: a maioria é pobre... tem que trabalhar...

Professora: que posição Mano Brown assume ... por meio de suas produções e do gênero rap... na luta contra a desigualdade?

Lucas: ele é uma figura muito importante...

Carlos: ele fala dos problemas que passou... as coisas que ele viveu... ele faz uma denúncia...

Professora: há alguma relação entre as letras de música de Mano Brown e Jackson do Pandeiro?

Lucas: sim... eles dois não ficaram calados...

Júlia: falam do negro no Brasil...

Percebemos que os discentes conseguiram perceber informações explícitas e implícitas no texto, confrontando-as com o seu cotidiano, reconhecer o rap e as letras de música de Mano Brown como um meio de denúncia que colabora para o letramento de resistência e reexistência e constatar os estereótipos e ideologias construídas cultural e socialmente que marginalizam o sujeito afrodescendente.

Após as discussões, solicitamos que os alunos realizassem uma pesquisa extraclasse com investigações realizadas em outras Letras de música dos artistas abordados, em sites, revistas, jornais para que pudessem elaborar um "júri simulado".

Em 10 de outubro de 2017, como duração de quatro aulas de 45 minutos cada, os alunos produziram o texto com ajuda de um professor da escola formado em Direito. A produção escrita retrata uma realidade brasileira em que pessoas são discriminadas, julgadas e até criminalizadas por conta da cor da sua pele. O enredo tratou-se de um assalto que aconteceu a uma senhora que estava falando ao celular na rua. Como havia uma grande circulação de pessoas no local, ela não conseguiu ver quem cometeu o crime, e uma policial que passava no momento prendeu um homem por acreditar ter sido ele o assaltante pelo fato de ele ser negro. O texto foi revisado em conjunto e resultou no seguinte:

Júri simulado

A vítima fala no celular e depois guarda-o na bolsa, o ladrão passa correndo e leva a bolsa da mulher. A vítima fica desesperada:

Vítima: Socorro! Roubaram a minha bolsa! Peguem o ladrão!

A policial que passava ali e para para ajudar:

Polícia: O que houve? O que aconteceu?

Vítima: Roubaram a minha bolsa com todos os documentos.

A policial vai à procura do ladrão que tinha fugido e encontra um homem que voltava do trabalho com uma boa quantia de dinheiro.

A policial chega algemando um homem e fala:

Policial: Te peguei, negro safado! Agora você não escapa!

Acusado: Mas o que eu fiz? Por que esta me prendendo?

Policial: Não se faça de inocente! Você acabou de roubar a moça e já se esqueceu?!

Acusado: Mas eu não fiz nada eu juro!

Policial: Então explique esse dinheiro aí na sua mão!

Acusado: Meu pagamento, ora essa!

Policial: Até parece! Essa é nova!

A policial leva o acusado preso.

Passaram-se alguns dias...

(A vítima procurou uma promotora de justiça, e a família do acusado com muito esforço conseguiu um advogado)

Dia do julgamento

O juiz entra na sala, todos se levantam e sentam depois.

A promotora explica o caso ao juiz e a todos os presentes.

Promotora: Boa tarde a todos os presentes. Estamos hoje aqui diante de um caso em que o senhor José é acusado de roubar os pertences da senhora Vanusa Santos.

Juiz: Quero ouvir a vítima, a senhora Vanusa Santos.

Vítima: Eu estava andando na rua falando no celular e logo depois guardei na bolsa, de repente alguém veio e levou a minha bolsa e saiu correndo, eu fiquei desesperada e a policial que vinha passando conseguiu capturar o ladrão.

Juiz: E por que você o acusa desse crime?

Vítima: É que quando ele foi preso ele estava com uma quantia de dinheiro próxima a que estava na minha bolsa.

Juiz: Agora chamo a testemunha, a senhora Patrícia.

Você jura dizer a verdade, somente a verdade e nada além da verdade?

Testemunha: Juro!

Eu trabalho em uma lojinha em frente ao local do crime e vi que ela estava falando no celular e depois guardou na bolsa quando passou alguém correndo e vi que ele (aponta para o acusado) saindo de umas ruas que o ladrão poderia ter ido.

Juiz: E por que você acha que foi ele que roubou?

Testemunha: Porque ele veio para onde o ladrão foi e de acordo com a policial ele estava com a uma grande quantia em dinheiro.

Juiz: Bom, agora quero chamar o acusado.

Senhor José, o que o senhor tem a dizer em sua defesa?

Acusado: Eu vinha do meu trabalho que é fazendo massas e essas coisas na padaria, era dia de pagamento, eu recebi e vinha caminhado para casa quando uma policial veio me prendendo e alegando que eu tinha roubado uma mulher e que o meu dinheiro era o dinheiro roubado dela.

Senhor juiz, o negro é muito discriminado nesse país. Não podem nos ver que já acham que somos ladrões, não podem ver que chegamos em algum lugar que já vão escondendo celulares e

bolsas, não podemos conseguir dinheiro digno que já acham que é roubado. Negro sofre muita injustiça, para quase todo mundo negro é bandido, e isso não é verdade.

Juiz: Obrigado! Pode sentar-se no seu lugar.

Começa o debate entre o advogado e a promotora de justiça.

Juiz: Agora com a palavra a promotora Doutora Mirian.

Promotora: O réu aqui presente é o responsável por roubar a bolsa da senhora Vanusa Santos, por ser apreendido próximo ao local do crime e por ter uma boa quantia em dinheiro que, a minha cliente alega ser dela, pois o montante apreendido era próximo ao que estava com ela naquele dia. Mas o réu nega a acusação e alega que o dinheiro apreendido foi fruto de um trabalho digno.

Vejam só senhores! Essa desculpa é nova! Onde já se viu um negro morando na favela com tanto dinheiro assim?

[O juiz interrompe]

Juiz: Senhora Mirian, mais respeito!

Promotora: Desculpe, excelência. [Baixa a cabeça]

Juiz: Sente-se!

Promotora: Sim, meritíssimo.

Juiz: Agora é a vez da defesa do réu. Pode começar Doutor Pedro.

Advogado: Meritíssimo, o réu aqui presente não cometeu crime algum, pois não há provas. O dinheiro que estava nas mãos do meu cliente naquele dia era de fato fruto do trabalho honesto. Ele estava voltando do emprego no dia do pagamento e de acordo com o senhor José, a policial responsável pela prisão discriminou-o e o prendeu por conta da sua cor. Vejam só! chamou-o de negro safado e insinuou que por conta da sua cor não poderia ter aquela quantia de dinheiro.

Isso chama-se injúria racial, não podemos condenar um inocente só por causa da sua cor.

Excelência, peço que leve em consideração que o negro sofre muita discriminação na sociedade brasileira, o réu é inocente e não podemos condená-lo por apenas uma questão racial.

O juiz sai da sala pensa um pouco e dá a sentença:

Juiz: Cheguei a conclusão de que por ser uma acusação baseada em preconceito racial, injúria racial, e racismo e por não poder condenar alguém por conta da sua pele declaro o réu inocente.

Na data de 17 de outubro de 2017, com duração de duas aulas de 45 minutos, os discentes realizaram a leitura do texto para que pudessem ensaiar a entonação, o ritmo e demais elementos orais. No dia seguinte, em 18 de outubro de 2017, como duração de quatro aulas de 45 minutos, totalizando 180 minutos, nos dirigimos a um pequeno estúdio localizado na cidade de Duas Estadas para que fosse realizada a gravação de áudio. Foi uma experiência totalmente nova para os alunos, que se mostraram bastante entusiasmados com a atividade.

Os dias 24 e 25 de outubro de 2017 foram dedicados para o ensaio da atuação do Júri simulado, que durou cinco aulas. A culminância aconteceu no pátio da escola, em 31 de outubro de 2017, com duração de três aulas, totalizando 135 minutos. Reunimos todos os alunos, professores, funcionários, direção, coordenação pedagógica e em slides apresentamos as fotos das atividades trabalhadas, e realizamos alguns comentários. Os discentes envolvidos na pesquisa expuseram suas experiências, e alguns docentes e a

diretora discursaram sobre os benefícios trazidos pela intervenção. Finalizamos com a apresentação do Júri Simulado, o qual foi filmado e divulgado no canal do Youtube e nos grupos do WhatsApp, o que gerou uma ótima repercussão.

No dia 01 de novembro de 2017, em duas aulas de 45 minutos cada, aplicamos um questionário de avaliação da intervenção²⁸ para que os alunos expressassem suas opiniões sobre as atividades como também refletisse acerca da sua atuação nelas. Seguem as questões e as respostas mais frequentes:

1- Aponte os pontos negativos e positivos do projeto trabalhado.

Resposta 1: Gostamos muito do projeto pelos assuntos que foram trabalhados e pelos trabalhos realizados que foram muito legais de se fazer, a viagem para a Caiana dos Crioulos que nos proporcionou novos conhecimentos culturais, que até então eram desconhecidos por nós, os cartazes que usamos o nosso melhor (criatividade, habilidades artísticas) para um propósito tão legal.

Não gostei muito das brincadeiras dos integrantes da sala, a qual foi escolhida para realizar o projeto.

Resposta 2: Eu achei muito interessante porque eu aprendi que devemos respeitar o próximo, não importa de qual raça ou religião que ele pertence.

Eu não encontrei nenhum ponto negativo, gostei muito desse projeto que a gente participou.

2- As atividades desenvolvidas no projeto contribuíram de alguma forma para construção do respeito às diferenças raciais? Justifique sua resposta.

Resposta 1: Sim. Fizemos muita diferença porque eu mesma ficava apelidando as pessoas de "negro", mas agora com esse projeto que a professora desenvolveu com a gente, não estou mais fazendo porque somos iguais e temos que aprender isso.

Resposta 2: Sim. Hoje em nossa sociedade muitas pessoas são vítimas de preconceito e com esse projeto que foi desenvolvido na escola, vi que ele foi muito bom para os alunos, pois vai fazer com que eles cresçam com esse ensinamento e para que sirva de exemplo para a sociedade.

²⁸ Modelo do questionário em apêndice p 115.

3- De todas as atividades desenvolvidas, qual delas foi a mais marcante para você? Por quê?

Resposta 1: A viagem para a comunidade quilombola, porque através dela eu pude conhecer a história de um povo que luta pela liberdade e igualdade na sociedade.

Resposta 2 : O júri, porque nunca tínhamos feito uma peça teatral antes e poder fazer os personagens a as histórias que acontecem na vida real, mas não são percebidas pelas pessoas, e com um assunto tão importante desses foi muito legal.

4- Houve alguma mudança na sua forma de pensar acerca da cultura e história do povo negro?

Resposta 1: Sim, com certeza. Coisas que eu nem prestava atenção e agora acho incrível.

Resposta 2: Sim, pois conhecemos novos aspectos incríveis da cultura do povo negro e aprendemos que alguns termos eram usados de forma indevida pelos que não sabem muito sobre o assunto. Por exemplo, a macumba é um instrumento musical usado nos terreiros, não uma religião, magia ou entidade do mal.

5- As discussões realizadas ao longo do projeto auxiliaram de alguma forma na reflexão da sua posição diante do preconceito racial na sociedade?

Resposta 1: Sim , pois hoje eu sei que posso ajudar na luta contra o preconceito.

Resposta 2 : Sim, elas me auxiliaram muito porque eu era racista e influenciava os outros a serem também.

6 - As letras das músicas trabalhadas foram relevantes para a compreensão e valorização dos aspectos histórico-culturais afrodescendentes?

Resposta 1 : Sim, porque as músicas retratam a realidade do povo negro de forma real, traziam também críticas e aspectos da cultura afrodescendente que eram pouco conhecidos por nós, ou que nós nem conhecíamos.

Resposta 2 : Sim , vimos que elas tiveram um papel muito importante para aqueles que tinham outra visão do afrodescendente, Eu mesmo, antes desse projeto via o afrodescendente de outra forma e me sentia superior a eles, mas hoje vejo que todos são iguais.

7- De que forma Jackson do Pandeiro, no samba, e Mano Brown, no Rap, contribuem para a luta do povo negro pela igualdade de direitos?

Resposta 1: Jackson do Pandeiro e Mano Brown mostram e levam até as pessoas o valor dos negros e de sua cultura para a sociedade.

Resposta 2: Porque as músicas retratam a realidade e trazem críticas a sociedade que discrimina o povo negro, suas culturas e religiões, trazendo assim algo a mais que faz as pessoas pensarem sobre o assunto.

Após os discentes responderem ao questionário aplicado, pudemos constatar, ao solicitarmos que os alunos expusessem suas opiniões sobre o lado positivo e negativo da proposta, a grande maioria destacou a metodologia como atrativa e a aprendizagem significativa acerca do respeito pelas diferenças. Como ponto desfavorável a muitos apontaram as conversas e brincadeiras paralelas por parte dos colegas, as quais atrapalharam um pouco o desenvolvimento das atividades.

No que diz respeito à questão dois, quando questionamos se o projeto havia contribuído para a construção do respeito racial, um dos discentes admitiu ter praticado atitudes racistas e que depois do nosso trabalho passou a comportar-se de forma diferente. Outros acreditam que a intervenção colaborou para que os outros alunos se conscientizem desde a infância e isto reflita no seu futuro.

Em relação a atividade mais marcante trabalhada, uns optaram pela viagem à Caiana dos Crioulos e outros pelo júri simulado. Todos foram da opinião de que estas foram práticas em que foram trabalhados aspectos da realidade na qual estão inseridos, Quando perguntamos se houve alguma mudança na forma de pensar acerca do legado africano, eles ressaltaram a importância que agora atribuem a essa herança cultural e histórica como também alguns conceitos que foram desmistificados.

Sobre as reflexões realizadas ao longo da intervenção e seu auxílio na tomada de posição diante das injustiças, os alunos concordam que estas foram de sua importância para que hoje eles possam atuar em favor da igualdade como também desconstruir alguns comportamentos racistas que alguns ainda mantinham.

Ao serem questionados sobre as obras e artistas estudados, os educandos foram unânimes em afirmar que ambos foram de grande relevância tanto para desestabilização

de conceitos inferiorizantes como para a formulação de um espaço de reconhecimento e valorização do legado africano no Brasil.

Avaliamos os alunos de forma contínua, observando o empenho no desenvolvimento das atividades, sua assiduidade, interação grupal e individual, não nos detendo prioritariamente a normas gramaticais, mas observando principalmente o que Cosson (2014, p. 114) aponta como os três grandes pontos para a avaliação: "intervalos, discussões e registro de interpretação".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acerca da participação das instituições de ensino do Brasil e de nós professores de Língua Portuguesa no processo de desconstrução do preconceito relacionado à diversidade racial no país nos levou ao desenvolvimento da presente pesquisa-ação. Com a finalidade de promover o reconhecimento e valorização das heranças histórico-culturais africanas no processo de formação da sociedade brasileira, de formular a consciência crítica dos educandos e construir a alteridade, foram desenvolvidas atividades interventivas que resultaram na ampliação das percepções de mundo relacionadas à equidade, respeito e tolerância.

Por meio das ações realizadas, foi possível perceber uma mudança de comportamento e pensamento em relação ao outro, observou-se a formulação de uma visão diferenciada em relação à diversidade de crenças, costumes, e outros aspectos sociais. Tal alteração no modo de interpretação da realidade colaborou para o desenvolvimento da empatia e, assim, o racismo deixou de ser um problema de uns e passou a ser pensado e refletido por todos.

Em nossas salas de aulas, buscamos romper o silenciamento relacionado à falta de oportunidades do negro em nossa sociedade, a sua invisibilidade, as discriminações por eles sofridas, a falta de direitos ou o não cumprimento deles, tratando tais questões com a devida seriedade e atenção que elas precisavam ter. Ao abrir espaço para discutir e problematizar estas situações no ambiente escolar exercemos o nosso papel de mediadores no processo de inclusão.

Repensar sobre a responsabilidade de viabilizar formas de ampliação do conhecimento e interação com o meio social é uma atividade que se faz cada vez mais necessária no âmbito educacional. Se nos dispusemos a pesquisar, buscar novos conhecimentos, debruçar-nos sobre novas perspectivas, conseguiremos, sem dúvida, obter bons resultados em nossas salas de aula, e, conseqüentemente, no meio social como um todo. Sabemos que não é uma tarefa fácil, mas se trabalharmos em conjunto e acreditarmos que nossa realidade é passível de modificações conseguiremos reestruturá-la.

A intervenção evidenciou que é possível, por meio de práticas significativas, permitir que os educandos se tornem sujeitos pensantes autônomos e construtores de

saberes que se posicionam como agentes de mudança e fazem uso da palavra para reformular espaços socialmente estabelecidos. O trabalho com o gênero textual/discursivo *Letra de Musica* e dos gêneros musicais *Samba* e *Rap*, planejado e organizado com base na Sequência Básica, possibilitou a sensibilização em torno de questões culturais, identitárias e históricas voltadas para o sujeito Negro e a criticidade acerca de práticas excludentes, não só dos alunos envolvidos na pesquisa como também da comunidade escolar.

Sabemos que as atividades aqui desenvolvidas não extirparam completamente o racismo da instituição em que foram trabalhadas, mas afirmamos que elas foram uma grande iniciativa para que a temática alcançasse uma boa percepção naquele ambiente. Nossa proposta foi apenas uma das inúmeras possibilidades de abordagem de questões étnico-raciais nas práticas educativas. O professor precisa estar sempre disposto a viabilizar novas alternativas que contribuam no processo de aprendizagem e socialização.

Acreditamos que este estudo possa abrir caminhos para que outros métodos sejam pensados em favor de uma educação mais igualitária e inclusiva, suscitando assim, ações relevantes para o rompimento dos moldes de ensino que não cooperam para a valorização dos elementos da cultura e da história africana e afro-brasileira no nosso país.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARAÚJO, Osvaldo Alves de. *Lei 10639/03: desafio para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas*. 2010. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipar_hist_artigo_osvaldo_alves_de_araujo.pdf <acesso em 07/02/2017 às 20:53>

BAKAJ, Branca Borges Góes. Revista de informação legislativa, v. 25, n. 98, p. 399-459, abr./jun. 1988. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181850/000437692.pdf?sequence=1> <acesso em 02/01/2018>

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Lucilvana Ferreira; SANTOS, Roberg Januário; OLIVEIRA, Ivanilson Buriti de. *Compondo histórias (re)inventando espaços: história, memória e identidade no memorial Jackson do Pandeiro*. In: MNEMOSINE Revista. Vol. 2 – nº 1, Campina Grande, jan/jun, 2011.

BATISTA, Luís Eduardo. Masculinidade, raça/cor e saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2005. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/630/63010113/> <acesso em 15/01/2018>

BERNARDINO, Joaze. *Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial*. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, nº 2, 2002, PP 247-273. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eaav/24n2/a02v24n2> <acesso em 27/12/2017>

BEZERRA, Rosilda Alves. Literatura afro-brasileira e/ou negro-brasileira na sala de aula: leituras do texto literário. In: MELO, Carlos Augusto de; SANTOS, Luciane Alves (Orgs.). *PROFLETRAS - Letramento literário e formação do leitor*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. pp. 69 – 96,

BORGES, Gilberto Andre. *Origens do Samba*. Florianópolis, 2006. Disponível em www.musicaeeducacao.mus.br <acesso em 05/02/2017 às 17:13>

BRANDÃO, Carlos R. "Congos, congadas e reisados: rituais de negros católicos". In: *Cultura*, 6 (23), Brasília, out/dez, 1976.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASILEIRO, Jeremias. *Cultura Afro-Brasileira na Escola: o Congado em Sala de Aula*. São Paulo: Ícone Editora, 2010

CAVALCANTE, José Luiz. *A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra*. *Histórica*. Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, nº 2, de junho de 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia02/> <acesso em 02/01/2018>

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. *Colaboração entre pais e escola: educação abrangente*. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. 1998, vol.2, n.2, pp.153-160. ISSN 2175-3539. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571998000200009> < acesso em 27/12/2017>

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CONTINS, Marcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. *Estudos Feministas*. v. 4 , n. 1, p. 209-220, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16670/15239> <acesso em 15/01/2018>

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2007, vol.17, n.36, pp.21-32. ISSN 0103-863X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003> <acesso em 27/12/2017>

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. *Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem*. *Revista Encontros de vista*. 8 ed. 2011, p. 89 - 103. Disponível em < http://www.encontrosdevista.com.br/normas_p.php> Acesso em 03/07/2017

DOWLING, Gabriela Buonfiglio. *A função social da música no quilombo: cirandeiras, cocos, cantos e saberes em Caiana dos Crioulos (Paraíba)*. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, 6., 2013, João Pessoa. Anais... João Pessoa: ABET, 2013, p. 200-207.

FELIX, João Batista de Jesus. *Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano*. São Paulo, 2005. Tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

GILROY, P. "Urban Social Movements, Race and Community." In: WILLIAMS, P. & CHRISMAN, L. (org.) *Colonial Discourse and Post-colonial theory*. New York: Columbia University Press, 1994.

GÓES, Neusa Maria Luizão. *A produção de sentidos em manifestações poéticas orais: o rap na escola*. 2007. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1166-4.pdf> <acesso em 09/02/2017 às 18:46>

GONÇALVES, Letícia Aparecida de; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. *Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna*. Entretextos, Londrina, v.13, nº 02, p. 243 – 265, jul./dez. 2013. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/16191/13898> > acesso em 03/07/2017

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALHEIRO, Eliane (org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araujo. *A globalização e as novas identidades: o exemplo do Rap*. In: Perspectivas, São Paulo, vol. 31, p. 169-186, jan./jun. 2007

_____. *Do Samba ao Rap: a música negra no Brasil*. Campinas/São Paulo, 1998. Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende (et al). 1ª edição atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENGLER, Cláudia Irene de Oliveira. SALVADOR, Marlene Alves. Quilombos urbanos: a resistência cultural negra nas favelas de São Paulo. 2014. Disponível em : http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2014/quilombos_urbanos.pdf <acesso em 20/01/2018>

HERINGER, Rosana. *Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas*. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2002, vol.18, suppl., pp.S57-S65. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2002000700007>> acesso em 10/01/2018

HERSCHAMAN, Micael. *O funk e o Hip Hop invadem a cena*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, M. V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LARA, Sílvia Hunold. *Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil*. Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S.l.], v. 16, set. 1998. ISSN 2176-2767. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11185/8196> <Acesso em: 02/01/2018>

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Dicionário da História Social do Samba*. - 1. Ed - Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2015.

LOPES, Nei. *A presença africana na música popular brasileira*. Uberlândia, 2005. Disponível em www.espacoacademico.com.br/050/50clopes.htm <acesso em 05/02/2017 às 10:10>

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. *Arte, Cultura e política na história do Rap nacional*. In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n. 63 . abr. 2016 (p 235 – 241)

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. *Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o Hip hop*. In: Caderno Cedes, vol. 22, n. 57. agosto, 2002.

MAIA MATA, Iacy. *"Libertos de 13 de Maio" e ex-senhores na Bahia: conflitos no pós-abolição*. Afro-Ásia, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/770/77003505/> < acesso em 03/01/2017>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio . *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed, - São Paulo : Cortez, 2010.

MATOS, C.N.; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F.T. (Org.) *Ao encontro da Palavra cantada – poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001

MIRANDA, Maria das Graças. *Produção didática pedagógica: lei 10.639/2003 e a resistência na escola*. 2012. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unioeste_hist_pdp_maria_das_gracas_miranda.pdf < acesso em 07/02/2017 às 21:30>

MOURA, Fernando; VICENTE, Antonio. *O rei do ritmo*. São Paulo: Edições 34, 2001.

MUNANGA, Kabengele (org) . *Superando o racismo na escola*. 2º Ed . [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALHEIRO, Eliane (org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NASCIMENTO, Solange Aparecida do; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Cosmogonia africana: a resistência das religiões africanas na contemporaneidade*. Escritas, Vol 8 , n 1, 2016 . Disponível em <

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/2463>> acesso em 14/01/2018

OLIVEIRA, Fátima. *Ser Negro no Brasil: alcances e limites. Estud. av.* 2004, vol.18, n.50, pp.57-60. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100006>> acesso em 30/01/2018

OLIVEIRA, Roberto Camargos de. *Rap e Política: percepções da vida social brasileira.* – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2015.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação.* São Paulo, 2007.

PERFEITO, Alba Maria. *Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção.* In: Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas, 1., Florianópolis, 2007. Anais. Florianópolis, UFSC, 2007. p. 824-836. Disponível em < <https://pt.scribd.com/document/159053787/concepcoes-de-linguagem-e-analise-linguistica>> acesso em 04/07/2017

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. *Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra.* *Pesqui. prá. psicossociais*, São João del-Rei, v. 9, n. 2, p. 257-266, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082014000200011&lng=pt&nrm=iso> acesso em 30/01/2018.

PRETI D. (org) *O discurso oral culto* 2ª. Ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V. 2)

RAMOS, Manuela Fonsêca. *Na levada do Pandeiro: a música de Jackson do Pandeiro entre 1953 e 1967.* João Pessoa, 2012. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal da Paraíba.

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

ROMÃO, Jeruse. *O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro.* In: CAVALHEIRO, Eliane (org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSSATO, Cesar ; GESSER, Verônica. *A experiência da branquitude diante de conflitos raciais : estudos de realidades brasileiras e estadunidenses.* In: CAVALHEIRO, Eliane (org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001.

SABINO, Maria Manuela do Carmo de. *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção.* *Revista Iberoamericana de Educación.* n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTAO, Cátia Cardoso Abdo. *Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar*. *Dental Press J. Orthod.* [online]. 2010, vol.15, n.3, pp.121-124. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015>> acesso em 10/01/2018

SANTOS, Eliane Pereira dos. Gêneros discursivos: uma abordagem dialógica da linguagem. *Revista FSA - Teresina - n° 9 / 2012*. Disponível em <<http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/viewFile/12/15>> acesso em 22/07/2017

SANTOS, Gilianne Vicente dos; LIMA, Alina Giseli da Silva; SILVA, Jacineide Virgínia Borges Oliveira. *O uso do gênero letra de música para o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos alunos*. In: II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande - PB. Anais do II CONEDU. Campina Grande - PB: Editora Realize, 2015. v. 1. p. 83-97.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALHEIRO, Eliane (org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Global, 2016.

__ BARBOSA, Wilson Santos. *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília: MinC/FCP, 1994.

SÃO MARTINHO, Cláudio Martins. *Raças humanas: Conceitos e preconceitos*. Anais do III Seminário internacional de integração étnico-racial e as metas do milênio, 2015, vol. 2, nº3,41-46. Disponível em https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais_Sem_Int_Etn_Racial/article/view/332 <acesso em 27/12/2017>

SHUSTERMAN, S. *Vivendo a arte. O pensamento pragmatista e a estética popular*. Trad. Gisela Domschke. São Paulo: editora 34, 1998.

SILVA, Glauber Paiva da. *Dos ritmos da vida aos ritmos da história: Nordestinidades em Jackson do Pandeiro*. Guarabira : UEPB , 2015

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALHEIRO, Eliane (org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (org). *Igualdade Racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Brasília: Ipea, 2013.

SILVESTRE, Diego de Oliveira; MOREIRA, Alecsandra P. da Costa. *Uso, vivência e conservação do meio ambiente em populações tradicionais: o caso da comunidade*

quilombola de Caina dos Crioulos, Alagoa Grande (PB). Cadernos do Logepa. v. 6, n. 2, p. 180-202, jul./dez. 2011 ISSN: 2237-7522 Disponível em : <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/logepa/article/view/10951/6955> <acesso em 03/01/2018

Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

SOARES, S. S. D.; FONTOURA, N. O.; PINHEIRO, L. Tendências recentes na escolaridade e no rendimento de negros e brancos. In: BARROS, R. P. de; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. (Orgs.). *Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente*. vol 2. Rio de Janeiro: IPEA, 2007

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Souza Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALHEIRO, Eliane (org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, música, dança: HIP-HOP*. São Paulo; Parábola Editorial, 2011

TINHORÃO, José Ramos. *Música popular: um tema em debate*. – 3 ed. – São Paulo: Editora 34, 1997

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1996.

VOLOCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem : Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

WILLEMANN, Estela Martine; LIMA, Guiomar Rodrigues de. O preconceito e a discriminação racial nas religiões de matriz africana no Brasil. Revista UNIABEU Belford Roxo V.3 N° 5 setembro/ dezembro 2010 . Disponível em : <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/60/120> <acesso em 12/01/2018>

ZANINI, M. *Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna*. In. Acta Scientiarum, 21(1), Maringá, 1999, pp. 79- 88.

ANEXOS

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

PRIMEIRO MOMENTO: A LUTA PELO DIREITO À LIBERDADE

Sequência Básica Adaptada I

Nesta primeira sequência básica, elegemos a música “13 de maio”, escrita por Jackson do Pandeiro em parceria com Nivaldo Lima. Nela, eles discutem sobre as formas de maus tratos sofridas pelos negros na época da escravatura que, segundo Moura e Vicente (2001), chegavam a ser espancados até a morte. Desta forma, trabalharemos questões históricas que envolvem o processo de escravização dos negros no Brasil. Objetivamos aqui, levar ao conhecimento dos educandos a trajetória das lutas e desafios que estes sujeitos precisaram enfrentar para conseguir a liberdade, como também despertar neles a criticidade acerca da igualdade de direitos.

Etapa I – Motivação

Como a motivação precisa estabelecer “laços estreitos com o texto que se vai ler e seguir” (COSSON, 2014, p 55), pensamos em uma atividade em que o aluno pudesse inserir-se, de fato, num contexto que permita que ele se posicione diante da temática abordada. Desta forma, faremos uma visita à *Caiana dos Crioulos*, comunidade quilombola localizada no município de Alagoa Grande/PB. Neste local, poderemos conhecer de perto o lugar onde os negros se refugiavam quando fugiam das fazendas ou engenhos em que eram mantidos escravizados e dialogar com alguns moradores que possam narrar acerca da história da escravidão, de acordo com sua memória, e sobre o surgimento do referido quilombo, símbolo de resistência e proteção. Esta atividade terá duração de quatro aulas de 45 minutos e algumas informações adquiridas aqui também servirão de suporte para a etapa da interpretação.

Etapa II – Introdução

Para introduzir a obra que será trabalhada, sairemos da Caiana dos Crioulos em direção ao Memorial Jackson do Pandeiro, também situado em Alagoa Grande/PB, cidade onde nasceu o artista. No local, os alunos poderão visualizar um acervo completo constituído de instrumentos musicais como violão e pandeiro, discos, roupas, e até letras escritas à mão pelo músico, que aprendeu a ler e escrever aos 35 anos²⁹. O lugar disponibiliza alguns vídeos que retratam sua vida e pessoas que direcionam conversas e esclarecem possíveis dúvidas que possam surgir.

Em outra aula, na escola, justificaremos a escolha da obra a partir de sua temática, que aborda questões relacionadas à história do povo negro no Brasil, que é também nossa. Faremos a apresentação da letra de música "13 de maio", descrito abaixo, para os alunos em forma de xerocópias.

13 de maio

Ô... preto velho apanhou
 Ô... preto velho trabalhou
 De sol a sol, sim senhor

Ô... preto velho foi cativo
 Ó meu deus, por que motivo
 Preto teve que penar?

Ô... quanto preto sofreu
 Quanto preto morreu
 Morreu de tanto apanhar

Quando raiou...
 O sol da liberdade o preto cantou
 "preto não sofreu mais humilhação
 Porque o 13 de maio chegou!"³⁰

Depois do contato com a produção impressa, buscaremos estimular os educandos, por meio de alguns questionamentos acerca do título, a fazer previsões e inferências sobre o desenvolvimento do texto e, assim, ativar o conhecimento prévio e formular os objetivos da leitura. Esta etapa está estimada para acontecer em cinco aulas de 45 minutos.

²⁹ Informação retirada de reportagem exibida no Jornal Nacional, Rede Globo, sobre Jackson do Pandeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DEHF04EzS6I> <acesso em 13/01/2017 às 21:05>

³⁰ Letra escrita por Jackson do Pandeiro e Nivaldo Lima. Disponível em <https://www.letras.mus.br/jackson-do-pandeiro/13-de-maio/> <Acesso em 13/01/2017 às 21:31>

Etapa III- Contextualização

Esta etapa não está presente na sequência básica de Cosson (2014), mas como nossa proposta consiste em trabalhar dois gêneros musicais, o gênero textual/discursivo *Letra de Música*, entre outros, idealizamos este momento, pois sentimos a necessidade de contextualizá-los apresentando algumas de suas características.

Após a apresentação da obra “13 de maio”, dialogaremos com os educandos sobre a estrutura do texto. Diante disto, indagaremos se eles conseguem identificar que gênero textual/discursivo nós estamos trabalhando. Explicaremos que se trata de uma “*Letra de música*”, e em slides, mostraremos alguns exemplos, solicitaremos que eles citem outros, discutiremos sobre as construções linguísticas que permitem alcançar determinadas finalidades, sua funcionalidade no âmbito social, entre outros aspectos. Ressaltaremos que este será o gênero basilar das outras sequências básicas que trabalharemos mais adiante.

Depois, esclareceremos que tal produção pertence ao gênero musical *Samba* e apresentaremos a canção “A voz do morro³¹”, de autoria de Zé Keti e interpretação de Diogo Nogueira.

A voz do morro³²

Eu sou o samba
A voz do morro sou eu mesmo sim senhor
Quero mostrar ao mundo que tenho valor
Eu sou o rei dos terreiros
Eu sou o samba
Sou natural daqui do Rio de Janeiro
Sou eu quem levo a alegria
Para milhões de corações brasileiros
Mais um samba, queremos samba
Quem está pedindo é a voz do povo de um país
Pelo samba, vamos cantando
É... pra melodia de um Brasil feliz

Conversaremos com os educandos, em roda de debate, sobre as informações que foram disponibilizadas na Letra da música, se foram novas para eles, quais já tinham conhecimento, quais dados poderiam ser acrescentados.

³¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=GCeK06FNfkk>> acesso em 16/01/2017

³² Letra disponível em <<https://www.letras.mus.br/ze-keiti/197271/>> acesso em 16/01/2017

Tal atividade está estimada em 45 minutos e será propícia para situar a obra trabalhada e assim permitir que o leitor tenha conhecimento dos elementos que contribuem para a tessitura do texto.

Etapa IV – Leitura

Esta fase precisa ser uma atividade prazerosa. Nesta perspectiva, Geraldi (2012, p 61) argumenta que o professor não pode transformar esse momento em “uma martírio para o aluno”. Diante de tal posicionamento, procuramos aqui, viabilizar práticas que não se caracterizem apenas como “simulação de leitura”, mas que propiciem uma interlocução significativa entre o autor/leitor por meio do texto. Buscamos também, formar sujeitos autônomos que, por meio das práticas leitoras, tenham uma postura ativa em meio às sociedades letradas.

Para realização da leitura do texto “13 de maio” levaremos os alunos até a *Sala de Leitura*. Solicitaremos que eles leiam primeiramente em silêncio e individualmente, a fim de que “sigam seu ritmo, para atingir o objetivo ‘compreensão’”. (SOLÉ, 1998, p. 99).

Depois, faremos a leitura da obra em voz alta. Para que os alunos possam compreender a mensagem com mais clareza, utilizaremos alguns recursos orais como entonação, ênfase, pausas, entre outros. Apresentaremos também, o áudio da letra para que eles possam acompanhá-la.

Após tal prática, questionaremos se as previsões realizadas antes da leitura foram confirmadas, se não corresponderam às expectativas ou mudaram na medida em que se lia o texto. Será importante ressaltar que neste processo de inferência, o que é mais proveitoso não é a “exatidão, mas o ajuste e a coerência” (SOLÉ, 1998, p. 29).

Para que o leitor possa atribuir sentido ao texto e interpretá-lo é necessário que também seja formulado um ou até variados objetivos no momento que antecede e realiza-se a leitura. Esclareceremos para os educandos que o ato de ler pode ser realizado com finalidades diferentes e isto permite que eles utilizem estratégias diversas e aprendam “que a leitura pode ser útil para muitas coisas” (SOLÉ, 1998, p. 42).

Nesta etapa, buscaremos respeitar o caminho que cada um percorre para praticar a leitura, e ao perceber quaisquer dificuldades, interviremos procurando auxiliá-los. Vale salientar que aqui, não se deve “confundir acompanhamento com policiamento”

(COSSON, 2014, p. 62) e tornar esta experiência como fonte de exigências e cobranças escolares, mas propiciar um momento atraente, de satisfação e troca de saberes.

Etapa V – Interpretação

Esta etapa está estipulada para acontecer em duas aulas de 45 minutos. Aqui, o discente fará a interpretação do texto mediante dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro contribuirá de forma efetiva na formação do leitor crítico. Nele, a compreensão de cada um depende de suas experiências prévias, finalidades, inferências e não se pode determinar uma única compreensão: elas poderão tomar diversas direções, o que cabe ao professor será a mediação para que isto aconteça de forma coerente. Assim, em roda de conversa, discutiremos sobre os variados pontos de vista dos alunos, e faremos o acompanhamento o processo de exploração dos implícitos e explícitos da obra, por meio de questionamentos, tais como: O que a data “13 de maio” representa na luta do povo negro por seus direitos no Brasil? De acordo com as informações contidas no texto, as apreendidas ao longo de nossas atividades, e seu conhecimento prévio, quais atrocidades eram sofridas pelos sujeitos afrodescendentes no período da escravidão? Que prática, citada na letra, foi possível ser realizada pelo sujeito escravizado depois que ele teve acesso à liberdade? Nos dias atuais, pessoas de origem africana ainda sofrem violência? Que posição Jackson do Pandeiro, por meio desta produção, assume diante dos enfrentamentos da população Negra? O samba seria um gênero musical propício para enunciação do sujeito afro? Você poderia atuar de alguma forma nessa luta?

Os estudantes estarão livres para formular suas próprias perguntas, fazerem observações e ressaltarem alguns pontos que não foram abordados por nós. As interrogações realizadas por eles constituem uma das partes mais importantes desse processo, pois ao indagar-se é possível conscientiza-se, refletir, e principalmente, tornar-se crítico e atuante. Criaremos um grupo de debate no *whats app*³³ para que possamos estender os diálogos que poderão acontecer de forma extra-classe.

O segundo momento é caracterizado por ser a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade”. (COSSON, 2014, p. 55). Nesta etapa, os alunos poderão, de forma organizada, registrar sua compreensão.

³³ Software para celulares que é utilizado em conexão com a internet para troca de mensagens de texto instantâneas, vídeos, áudios, fotos, entre outros recursos.

Para desenvolvimento da atividade, os discentes precisarão realizar outras pesquisas, seja em material impresso ou analógico, para que produzam, de forma grupal, um vídeo curto que externar suas impressões sobre a temática abordada de forma criativa. Recomendaremos a elaboração de um canal no *Youtube*³⁴ e de uma página no *Facebook*³⁵, os quais serão nomeados por eles mesmos, e que servirão de suporte para que possam publicar sua produção. Vale salientar que este site e esta rede social possuem grande popularidade, principalmente entre os jovens, o que torna a proposta situada mais significativa, atrativa e admite o protagonismo dos discentes e uma interação com o meio social. Estipulamos um tempo de seis aulas de 45 minutos para o desenvolvimento.

Segundo momento: desconstruindo preconceitos acerca das religiões de matriz africana

Sequência Básica Adaptada II

Nesta segunda Sequência Básica trabalharemos a letra da música “Pisei num despacho” de autoria de Geraldo Pereira e Elpídio Viana, interpretada por Jackson do Pandeiro. Aqui, abordaremos questões relacionadas à religiosidade africana com a finalidade de levar ao conhecimento dos alunos os costumes e crenças presentes nas suas tradições como também desconstruir visões estereotipadas que as cercam e conduzem à intolerância.

Etapa I – Motivação e Introdução

Nesta atividade, trabalharemos a etapa de motivação e introdução em conjunto. Para preparar os alunos para a leitura do texto *Pisei num despacho*, apresentaremos uma notícia retirada de um site³⁶ em que consiste em uma agressão verbal e física sofrida por uma menina de 11 anos, em 14 de junho de 2015, na cidade do Rio de Janeiro/Brasil. A

³⁴ É um site de compartilhamento de vídeos em que os usuários podem compartilhá-los e comentá-los.

³⁵ Rede social que possui grande número de usuários.

³⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html> <acesso em 18/01/2017>

violência aconteceu porque a criança estava com um grupo de pessoas vestidas com roupas que caracterizavam adeptos do Candomblé. O caso foi denunciado e registrado como preconceito de raça, cor, etnia e religião.

Depois da apresentação da notícia, explicaremos que o Candomblé é uma religião que mantém viva a memória coletiva africana no seio dos seus cultos³⁷ e estimularemos um debate fazendo os seguintes questionamentos: Qual o seu sentimento diante deste caso? Qual seria uma possível atitude sua perante um episódio como este? Na comunidade na qual você está inserido (a), há algum tipo de preconceito entre pessoas de religiões diferentes? Quais os caminhos que devemos enveredar para respeitar as religiões?

Esperamos que diante destas questões norteadoras os educandos ativem os seus conhecimentos prévios, levantem hipóteses sobre o que será trabalhado no texto, formulem seus objetivos, interajam entre si, exponham suas experiências, seus pontos de vista e também possam interrogar-se.

Como a biografia de Jackson do Jackson do Pandeiro havia sido introduzida na primeira sequência básica, apresentaremos apenas a obra abaixo na qual ele é o interprete, em slides e xerocópias.

Pisei num despacho

É desde o dia em que passei
 numa esquina pisei num despacho
 entro no samba meu corpo tá duro
 bem que eu procuro a cadência e não acho
 meu samba meu verso não fazem sucesso
 há sempre um porém
 vou a gafieira, fico a noite inteira
 no fim não dou sorte com ninguém

é mais eu vou num canto, vou num pai de santo
 pedir qualquer dia
 que me dê uns passos
 uns banhos de ervas e uma guia
 está aqui o endereço senhor que eu conheço
 me deu há três dias
 o mais velho é batata
 diz tudo nas artes

³⁷ ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro*. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83170/86205> < acesso em 18/01/2017 às 14:26>

é uma casa em Caxias³⁸

Ressaltaremos que a escolha por essa produção procedeu da necessidade de desmistificar conceitos preconceituosos acerca da temática que será trabalhada e assim gerar mais respeito e tolerância. Esta etapa está estimada em duas aulas.

Etapa II – Leitura

Esta etapa não pressupõe apenas a decodificação dos signos linguísticos. Esperamos que aqui, os alunos desenvolvam sua competência leitora e sejam capazes de compreender as nuances do texto para que possam tornar-se leitores críticos que se posicionam no meio social.

Dirigindo-nos para o auditório da escola, solicitaremos que seja realizada uma leitura individualizada para que assim o educando possa ter conhecimento mais aprofundado da obra. Depois faremos a sugestão de uma atividade grupal, em forma de jogral, pois como aconselha Geraldi (2012, p 63) acerca da leitura de textos curtos “é melhor que seja desenvolvida em grande grupo, por professores e alunos.” Antes da leitura compartilhada, os discentes ouvirão o áudio da canção e logo após, poderão organizar e distribuir entre si as partes que serão lidas em voz alta.

Nesta fase, deveremos acompanhar a leitura buscando nortear o processo sem que se estabeleçam imposições. Durante o desenvolvimento da atividade, as sugestões e os questionamentos precisam acontecer de forma mútua e assim abrir espaço para a partilha de saberes.

A partir da leitura do texto *Pisei num despacho*, propiciaremos um momento favorável para que o processo de compreensão da realidade seja rompido. Assim, tal etapa, será de suma importância na desestabilização de conceitos preconceituosos naturalizados que a sociedade estipula como verdade absoluta.

A atividade está planejada para acontecer em duas aulas de 45 minutos.

Etapa III – Interpretação e Contextualização

³⁸ Letra escrita por Geraldo Pereira, Elpídio Viana e interpretada por Jackson do Pandeiro. Disponível em <http://www.letras.com.br/jackson-do-pandeiro/pisei-num-despacho> <acesso em 18/01/2017>

Nesta fase, no momento interior, os alunos poderão realizar uma apreensão global logo após o término da leitura (COSSON, 2014, p 65). A compreensão que cada um tem do texto se dará de acordo com suas experiências anteriores, com sua concepção de mundo, com suas finalidades, expectativas, entre diversos fatores.

Em primeiro momento, em *Roda de Conversa*, dialogaremos sobre as hipóteses levantadas na etapa de motivação e interpretação e discutiremos sobre o que eles sabem a respeito do Candomblé. Depois nos dirigiremos até a sala de computação da escola e solicitaremos que eles façam uma pesquisa online acerca desta religião africana e de outras afro-brasileiras como a Umbanda. Será interessante frisar que é necessário ter cautela na seleção dos dados encontrados na internet, que precisamos procurá-los em fontes confiáveis e observar sua procedência.

Voltaremos para nossa *Roda de Conversa* e faremos a partilha das informações encontradas. Levantaremos alguns questionamentos como: Quais elementos da religiosidade africana ou afro-brasileira são mencionados na letra da música *Pisei num despacho*? Existem algumas visões preconceituosas que cercam estas religiões? Esta canção interpretada por Jackson do Pandeiro é um espaço propício para ressignificação da memória africana? Que elementos de ação afirmativa podemos destacar no texto?

Após o debate, no momento externo, solicitaremos que os alunos materializem sua interpretação com produção cartazes. Antes desta confecção, precisaremos contextualizar o gênero. Desta forma, em data show, traremos informações acerca das suas funções, finalidades, intencionalidades discursivas, recursos linguísticos, entre outras características. Depois de apresentados tais elementos, sugeriremos que os cartazes contendam mensagens e imagens em favor da tolerância religiosa e voltem-se, principalmente, para as religiões africanas e afro-brasileiras. Eles serão divulgados na página do *Facebook* elaborada na primeira Sequência Básica e expostos nas paredes da escola. Esta etapa está estimada em seis aulas de 45 minutos.

TERCEIRO MOMENTO: AS POSIÇÕES OCUPADAS PELO NEGRO NA SOCIEDADE

Sequência Básica Adaptada

Esta terceira Sequência Básica trabalhará a letra da música *Um a um* de autoria de Edgar Ferreira com contribuição e interpretação de Jackson do Pandeiro. Esta proposta será propícia para reflexões a respeito das posições que o sujeito negro ocupa na sociedade. Desta forma, esperamos que nossos alunos se tornem mais sensíveis a esta questão e desenvolva o seu senso crítico.

Etapa – Motivação e Apresentação

Assim como na segunda Sequência Básica, as etapas de motivação e apresentação serão trabalhadas juntas. Como atividade que precede a obra e influencia o leitor a criar expectativas em relação a ela, sugerimos a brincadeira da *Caixa de surpresas*. Levaremos dentro de uma caixa decorada e atrativa, palavras, objetos e figuras como “apito”, “rede”, “uniforme”, “juiz”, “bola”, “campo”, “trave”, “Negro” entre outros. Requeriremos que os alunos improvisem uma pequena estória narrada, inserindo o que for retirado, de forma aleatória, de dentro dela. Depois, tudo que estava na caixa será colocado por cima de uma carteira e este solicitaremos que os alunos levantem hipóteses sobre a temática que será abordada.

Após o posicionamento dos educandos, apresentaremos a letra da música *Um a um* em xerocópias.

Um a um

O jogo não pode ser um a um
(se o meu clube perder é zum-zum-zum)
Mas o jogo não pode ser um a um
(se o meu clube perder é zum-zum-zum)

O meu clube tem time de primeira
Sua linha atacante é artilheira
A linha média é tal qual uma barreira
O center-forward corre bem na dianteira
A defesa é segura e tem rojão
E o goleiro é igual um paredão

É encarnado e branco e preto
É encarnado e branco
É encarnado e preto e branco
É encarnado e preto

O meu clube jogando, eu aposto
Quer jogar, um empate é pra você

Eu dou um zorra a quem aparecer
Um empate pra mim já é derrota
Mas confio nos craques da pelota
E o meu clube só joga é pra vencer³⁹

Esclareceremos para os alunos que esta é mais uma produção com contribuições de Jackson do Pandeiro, artista apresentado anteriormente. Ela foi escolhida pela necessidade de dialogar sobre a posição que os negros assumem nas diversas esferas sociais. Aqui, abordaremos o espaço que eles ocupam em práticas esportivas, tal como o futebol, o qual está muito presente no cotidiano dos jovens brasileiros. Esta primeira fase está estipulada em duas aulas de 45 minutos.

Etapa II – Leitura

Como nas outras sequências básicas, os alunos primeiramente realizarão a leitura silenciosa do texto a fim de estabelecer uma intimidade com ele. Solicitaremos um voluntário para a leitura em voz alta e depois exibiremos o áudio da letra para que os alunos possam acompanhá-la.

Após esta atividade, dialogaremos com os alunos e questionaremos se as informações proporcionadas no texto condizem com as suposições formuladas na Etapa I. Aqui eles terão espaço para expor suas primeiras impressões e indagar a respeito de quaisquer dúvidas.

Este momento também será propício para que o educando perceba que o ato de ler envolve não apenas o que está escrito. Para que isso aconteça, podemos intervir e levantar argumentos tais como: Que “clube” seria esse, tão enaltecido na letra da música?

Esta atividade está planejada para acontecer em uma aula de 45 minutos.

Etapa III – Interpretação e Contextualização

Para que o momento interno da interpretação aconteça, é necessário que o discente tenha constituído metas para a leitura, verifique suas pressuposições, realize inferências, estabeleça relações com o seu conhecimento prévio e, essencialmente,

³⁹ Letra disponível em <https://www.lettras.mus.br/jackson-do-pandeiro/1688602/> <acesso em 24/01/2017>

questione-se. Cosson (2014) assegura que a compreensão acontece de acordo com aquilo que somos no ato da leitura, assim, por mais pessoal e íntimo que seja este processo ele “continua sendo um ato social” (p. 65)

Para ampliação dos sentidos que foram construídos de forma individual, no momento externo, conversaremos em *Roda de Debate* acerca das concepções sobre o texto *Uma a um*. Acrescentaremos mais algumas questões como: Quais sentidos poderiam ser atribuídos ao “jogo” citado na canção? Por que esse “jogo” não pode ser um a um? As palavras “encarnado”, “preto” e “branco” fazem referência a quê?

Como atividade extra-classe, requereremos uma pesquisa pautada nos seguintes questionamentos: Ao longo da história do futebol, o que era necessário para que o “preto” ocupasse uma posição semelhante ao do “encarnado” e do “branco”? Atualmente, é comum que vejamos “pretos” em lugares de destaque em times de futebol? Além dos esportes, qual o espaço ocupado pela maioria dos “pretos” na política, na televisão, no cinema, no mercado de trabalho, nas classes sociais? O diálogo ocorrerá de forma virtual no grupo do *whats app* criado na primeira Sequência Básica, suporte de interação ao longo de toda a intervenção.

Todas estas partilhas de informações serão extremamente úteis para que os alunos possam desenvolver uma outra atividade sugerida por nós. Esta será desenvolvida em sala, ou de forma extra-classe se necessário, e consiste na elaboração de charges a respeito da temática trabalhada. Para isto, precisaremos contextualizar o gênero multimodal por meio de exemplificações em data show, discussões sobre seus elementos estruturais, os recursos linguísticos utilizados para alcançar seu propósito comunicativo e sua funcionalidade no âmbito social. Marcuschi (2008) afirma que o trabalho com os gêneros em sala de aula é uma forma de voltar-se para a “língua em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.” (p. 151).

Revisaremos as produções com a colaboração dos alunos e elas serão compartilhadas na página do Facebook, elaborada na primeira Sequência Básica, e no mural da escola. Esta etapa está prevista para acontecer em cinco aulas de 45 minutos.

QUARTO MOMENTO: REFORMULANDO CONCEITOS QUE INFERIORIZAM A IMAGEM DO SUJEITO NEGRO

Sequência básica adaptada IV

Nesta última sequência básica, abordaremos o gênero musical *Rap* e a letra da música *Negro Drama* de autoria de Mano Brown com participação de Edi Rock. Na canção, o Rapper denuncia as condições de miséria e criminalidade em que vivem os negros nas favelas da cidade de São Paulo/Brasil, e destaca o sofrimento que é necessário enfrentar para conseguirem ascensão social. Por meio do estudo desta letra, esperamos que os educandos sejam capazes de respeitar as diferenças, desenvolver seu senso crítico e refletir acerca das construções que fazem do *Rap* uma prática do letramento de reexistência e resistência.

Etapa I – Motivação e introdução

Como atividade que leve o aluno a se interessar pelo texto que será lido, apresentaremos pra eles o vídeo “Vítima de ofensas racistas em praia do Rio conta tudo”⁴⁰. Ele consiste em uma reportagem do programa Fantástico, apresentado na rede Globo de Televisão, acerca de violência verbal cometida por uma pedagoga em uma praia do Rio de Janeiro. A mulher profere insultos racistas a uma agente de viagens e alega que por ela ser negra é “favelada”, “tem cabelo duro”, “é complexada”, pertence a uma “sub-raça” entre outras palavras que levaram o caso a repercutir nacionalmente.

Depois da apresentação, indagaremos sobre o acontecimento levantando questionamentos tais como: Como você se sente diante dos atos cometidos no vídeo? Você já testemunhou atitudes como esta? Se você presenciasse atos como este, o que faria? Se você estivesse no lugar da mulher que foi ofendida, o que faria?

Apresentaremos a obra *Negro drama* (exposta abaixo) em xerocópias. Ressaltaremos que sua escolha se deu por representar de forma significativa a temática que será abordada.

Negro Drama / entre o sucesso e a lama / dinheiro, problemas / inveja, luxo, fama / Negro Drama / cabelo crespo / e a pele escura / a ferida, a chaga / à procura da cura / Negro Drama / tenta ver / e não vê nada / a não ser uma estrela/ longe, meio ofuscada / Sente o drama / o preço e a cobrança / no amor, no ódio / a insana vingança / Negro Drama / eu sei quem trama / e quem tá comigo / o trauma que eu carrego / pra não ser mais um preto fodido / O drama da cadeia e favela / túmulo, sangue/ sirenes, choros e vela / Passageiro do Brasil / São Paulo / agonia que

⁴⁰ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=j8xHi-eG8lw> <acesso em 25/01/2017>

sobrevivem / em meias honras e covardias / periferias, vielas, cortiços / Você deve tá pensando/ o que você tem a ver com isso / Desde o início / por ouro e prata / olha quem morre / então veja você quem mata / Recebe o mérito, a farda / que pratica o mal / Me ver / pobre, preso ou morto/ já é cultural / Histórias, registros / escritos / não é conto / nem fábula / lenda ou mito / Não foi sempre dito / que preto não tem vez / então olha o castelo irmão / e não foi você quem fez, cuzão / Eu sou irmão / dos meus truta de bataha / eu era a carne / agora sou a própria navalha / Tim... tim... / um brinde pra mim / sou exemplo de vitórias / trajetos e glórias / O dinheiro tira um homem da miséria / mas não pode arrancar / de dentro dele / a favela / São poucos / que entram em campo pra vencer / a alma guarda / o que a mente tenta esquecer / Olho pra trás / vejo a estrada que eu trilhei / Mó Cota / quem teve lado a lado / e quem só ficô na bota / entre as frases / fases e várias etapas / dos quem é quem / dos mano e das mina fraca / Negro Drama de estilo / pra ser / se for / tem que ser / se temer é milho / Entre o gatilho e a tempestade / sempre a provar / que sou homem e não um covarde / Que Deus me guarde / pois eu sei / que ele não é neutro / vigia os rico / mas ama os que vem do gueto / Eu visto preto / por dentro e por fora / guerreiro / poeta entre o tempo e a memória / Ora! / Nessa história / vejo o dólar / e vários quilates / falo pro mano / que não morra e também não mate / O tic-tac / não espera / veja o ponteiro / essa estrada é venenosa / e cheia de morteiro / Pesadelo / é um elogio / pra quem vive na guerra a paz nunca existiu / Num clima quente / a minha gente sua frio / Vi um pretinho / seu caderno era um fuzil / Negro Drama / Crime, futebol, música, "caraio" / eu também não consegui fugir disso aí / Eu sô só mais um! / Forrest Gump é mato / Eu prefiro contar uma história real / vou contá a minha / daria um filme / Uma negra e uma criança nos braços / solitária na floresta / de concreto e aço / Olha! / Veja outra vez / o rosto na multidão / a multião é um monstro / sem rosto e sem coração / Hey, São Paulo / terra de arranha-céu / a garoa rasga a carne / é a torre de Babel / Família brasileira / dois contra o mundo / mãe solteira / de um promissor vagabundo / Luz, câmara e ação / gravando a cena vai / um bastrado / mais um filho pardo / sem pai / Ei, senhor de engenho / eu sei bem quem você é / sozinho, cê num guenta / sozinho / cê num entra a pé / Cê disse que era bom / e a favela ouviu / lá tem Whisky, Red Bull / tênis Nike e fuzil / Admito / seu carro é bonito / é, eu não sei fazê / internet, videocassete/ os carro lôco / Atrasado / eu tô um pouco / tô, eu acho/ só que tem que... / Seu jogo é sujo/ e eu não me encaixo/ Eu sou problema de montão / de carnaval a carnaval / eu vim da selva / sou leão / sou demais pro seu quintal / Problema com escola / eu tenho mil, mil fitas / inacreditável, mas seu filho me imita / no meio de vocês / ele é mais esperto / ginga e fala gíria / gíria não, dialeto / Esse não é mais seu / oh, subiu / entrei pelo seu rádio / tomei, cê nem viu / Nós é isso ou aquilo / O quê? / Cê não dizia? / Seu filho quer ser preto / rhá / que ironia/ Cola o pôster do 2Pac aí / Que tal? / Que cê diz? / Sente o Negro Drama / vai / tenta ser feliz / Ei bacana / quem te fez tão bom assim? / o que cê deu / o que cê faz / o que cê fez por mim? / Eu recebi o seu tic / quer dizer kit / de esgoto a céu aberto / e parede madeirite / De vergonha eu não morri / tô firmão / eis-me aqui / Você, não / cê não passa / quando o mar vermelho abrir / Eu sou o mano / homem duro / do gueto, Brown / Oba! / Aquele louco que não pode errar / aquele que você odeia / amar nesse instante / pele parda / ouço Funk / E de onde vêm os diamantes? / da lama/ Valeu mãe / Negro Drama / Aê! / Na época dos barracos de pau lá na Pedreira/ onde vocês tavam? / O que vocês deram por mim? / O que vocês fizeram por mim? / Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho / agora tá de olho no carro que eu dirijo / Demorou, eu quero é mais / eu quero até sua alma / Aí! O Rap fez eu ser o que eu sou / Ice Blue, Edi Rock e KL Jay e toda a família/ e toda a geração que faz o Rap / a geração que revolucionou / a geração que vai revolucionar / Anos 90, século XXI / é desse jeito / Aê, você sai do gueto, mas o gueto não sai de você, morô irmão? / Você tá dirigindo um carro / o mundo tá de olho em você, morô? / Sabe por quê? / Pela sua origem, morô irmão? / é desse jeito que você vive / é o Negro Drama / Eu não li, eu não assisti / Eu vivo o Negro Drama, eu sou o Negro Drama / Eu sou o fruto do Negro Drama / Aí dona Ana, a senhora é uma rainha, rainha / Mas aê, se tiver que voltar pra favela / eu vou voltar de cabeça

erguida / porque assim é que é / Renascendo das cinzas / firme e forte, guerreiro de fé / Vagabundo nato!⁴¹

Por meio do título, convidaremos os alunos a levantar hipóteses, constituir propósitos e estabelecer inferências acerca do texto. Ressaltaremos que esta é uma produção de Mano Brown e, em slides, levaremos algumas informações bibliográficas sobre o autor. Esta etapa está prevista para acontecer em 45 minutos.

Etapa II – Contextualização

Esta etapa será de suma importância para que possamos contextualizar o *Rap*, gênero musical em que se insere a produção de Mano Brown. Este ritmo atua como prática de letramento de reexistência e resistência, ou seja, ele contribui para a “desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados” (SOUZA, 2011, p 36) e permite ao sujeito assumir e sustentar novos papéis e funções sociais, além de resistir, por meio da linguagem, às interdições e restrições socialmente estabelecidas.

Para execução desta fase, primeiramente solicitaremos que os alunos exponham o que sabem sobre o Rap e quais suas concepções acerca do ritmo. Depois, será apresentado para os educandos o vídeo “Rap: poesia da rua”,⁴² que se trata de um documentário a respeito das origens do gênero musical em questão e sobre sua atuação no âmbito social. Logo após, solicitemos que os educandos comentem as informações que serão trazidas pelo vídeo. Esta atividade está estimada em 45 minutos.

Etapa III – Leitura

Esta etapa realizar-se-á na *Sala de Leitura* da escola e, anteriormente, os alunos ouvirão o áudio da canção e farão o acompanhamento para que possam observar as construções linguísticas, o ritmo, ou seja, os elementos que constituem este tipo de música. Por se tratar de um texto mais longo, para que não se torne exaustivo, negociaremos com os discentes um tempo para realização das suas leituras de forma

⁴¹ Letra da música *Negro Drama* composta por Mano Brown com contribuições de Edi Rock. Disponível em <https://www.letras.mus.br/rationais-mcs/63398/> <Acesso em 25/01/2017>

⁴² Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=a0WPSGYW2tY> < Acesso em 25/01/2017>

individual e, neste processo, haverá um intervalo que permitirá que se possam resolver dificuldades que venham aparecer.

Esta é uma obra que apresenta um campo vasto de informações a serem exploradas. Esperamos que a partir das Sequências Básicas sugeridas anteriormente, os alunos, nesta fase, já possuam um olhar mais crítico e sensível para dialogar com o texto e explorar não somente os seus explícitos, como também os implícitos. Estimamos que a leitura aconteça em 45 minutos.

Etapa IV – Interpretação

Em diálogo com os alunos, solicitaremos que eles compartilhem suas compreensões. Para que o debate se estenda, poderemos nos pautar em questões como as seguintes:

- No título da música “Negro Drama”, quais sentidos a palavra “negro” adquire?
- Se alternássemos a ordem das palavras para “Drama Negro”, o sentido seria o mesmo?
- Quais visões que inferiorizam o negro são denunciadas na letra da música?
- Esta canção contribui como espaço de afirmação da identidade afrodescendente?
- Na letra, o rapper ressalta que “problema com escola eu tenho mil”. De acordo com suas experiências, cite algumas dificuldades de acesso e permanência do sujeito de descendência africana na escola.
- Que posição o rapper Mano Brown assume, por meio de suas produções, na luta contra a desigualdade?
- Nesta letra, existem alguns elementos que possamos estabelecer uma relação com os que foram trabalhados nas obras de Jackson do Pandeiro?

Convidaremos o leitor a desenvolver uma atividade que possa externar suas apreensões acerca desde texto e de todos os outros que já foram trabalhados. Esta atividade será chamada de “Júri simulado”. Aqui, os educandos precisarão de grande preparação, assim, necessitarão utilizar-se do conhecimento construído ao longo da nossa proposta, realizar investigações em outras produções dos artistas trabalhados, e em outras fontes como jornais, revistas, sites, entre outros.

Ela será organizada de acordo com as práticas de um tribunal. Os alunos ficarão responsáveis por elaborar o caso a ser julgado, cuja pessoa acusada será de origem

africana, pautando-se nas informações fornecidas na letra da música *Negro Drama*. Eles formarão também os argumentos de acusação, os quais serão utilizados pela promotoria e prepararão a defesa que será realizada por um (a) advogado (a).

A apresentação do Júri será realizada para toda a instituição e os jurados serão membros escolhidos da comunidade escolar que se farão presentes no momento. Esta atividade será a culminância da nossa proposta, e após seu desenvolvimento, nos reuniremos com os alunos e, por meio de questionário de avaliação eles poderão ressaltar os pontos positivos e negativos da intervenção.

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

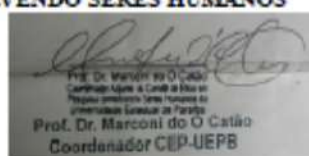
Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos êh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	"entre aspas"	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. " O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRR.EIra entre nós"...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, êh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) O discurso oral culto 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



PARECER DO RELATOR: 19

Pesquisadora Responsável: Líbia Leaby Leite Barbosa

CAAE: 69655917.6.0000.5187

Número do Parecer: 2.151.420

Data da relatoria: 14 de Julho de 2017

Situação do parecer: APROVADO

Apresentação do Projeto: O Projeto é intitulado O SAMBA e o RAP como espaços de palavrização afrodescendente, encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, para análise e parecer com fins de elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação, Nível Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UEPB.

Objetivo Geral da Pesquisa: Introduzir elementos da história e cultura negra nas aulas de Língua Portuguesa por meio do gênero discursivo Letra de Música inserido no Samba e no Rap.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Conforme a RESOLUÇÃO 466/12/CNS/MS, Item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos com graus variados. Para este estudo não há risco com maior potencial e se houver riscos mínimos como constrangimento ao permitir a gravação de imagem e voz, as pesquisadoras agirão de modo a garantir o bem estar dos participantes e amenizar quaisquer eventos dessa ordem. Contribuirá ao proporcionar por meio de práticas discursivas significativas, a pesquisa permitirá que os educandos se tornem sujeitos pensantes autônomos e construtores de saberes que se posicionam como agentes de mudança e fazem uso da palavra para reformular espaços socialmente estabelecidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Pesquisa-ação com abordagem etnográfica de cunho qualitativo em que serão desenvolvidas atividades de leitura, interpretação e escrita, adaptadas da Sequência Básica formulada por Rildo Cosson (2014). Faremos uso do gênero Letra de Música referente ao ritmo Samba, de Jackson do Pandeiro e ao Rap de Mano Brown. A intervenção será aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Silvano, localizada na zona rural da cidade de Duas Estradas/Paraíba, Brasil, com duração de um bimestre.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Ao analisar os documentos necessários para a integração do protocolo científico, encontramos todos os documentos necessários e obrigatórios.

Recomendações: Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto atende as exigências protocolares. Diante do exposto, somos pela aprovação. Salvo melhor juízo.

Campina Grande, 14 de Julho de 2017

Relator: 19

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Título da pesquisa: O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO AFRODESCENDENTE

Eu, **Rosilda Alves Bezerra**, professora da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG 1940764 SSP/RN declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, 31 de maio de 2017

Rosilda Alves Bezerra

Rosilda Alves Bezerra
Orientadora

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS
TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

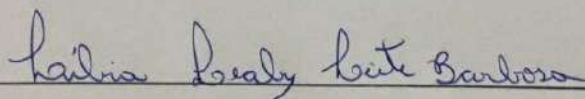
**Pesquisa: O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO
AFRODESCENDENTE**

Eu Líbia Leaby Leite Barbosa, aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: 3364456/SSP-PB e CPF: 090.639.714-60 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, 31 de Maio de 2017



Assinatura do(a) Pesquisador responsável

Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO AFRODESCENDENTE”**.

Neste estudo pretendemos, por meio de práticas interventivas, introduzir elementos da história e cultura negra nas aulas de Língua Portuguesa por meio das letras de música do Samba e do Rap, visto que há uma grande dificuldade de inserção dos aspectos relacionados ao legado africano no contexto educativo devido ao modelo eurocêntrico que ainda é mantido nos currículos escolares.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): levantamento bibliográfico com contribuições de pesquisadores para referenciação e sustentação teórica da pesquisa; aplicação de uma adaptação da Sequência Básica em locus; registro e análise dos dados obtidos através de atividades de leitura, interpretação e escrita na sequência interventiva.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo Líbia Leaby Leite Barbosa,

telefone (83) 981088538 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Duas Estradas, ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura: _____
Nome legível: _____
Endereço: _____
RG: _____
Fone: _____

Líbia Leaby Leite Barbosa
Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de _____ anos na Pesquisa **“O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO AFRODESCENDENTE”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO AFRODESCENDENTE** terá como objetivo geral **Introduzir elementos da história e cultura negra nas aulas de Língua Portuguesa por meio do gênero textual/discursivo *Letra de Música* inserido no Samba e no Rap.**

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que sejam coletados dados por meio de registros escritos, fotográficos e fílmicos realizados ao longo do desenvolvimento dos diálogos, produções escritas, leitura crítica e todos os procedimentos que serão realizados durante a aplicação da *Sequência Básica Adaptada* que possam ser relevantes para a análise e interpretação. Tais ações não acarretarão nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **981088538** com **Líbia Leaby Leite Barbosa**.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Líbia Leaby Leite Barbosa
Pesquisador Responsável

Assinatura do responsável legal pelo menor

Assinatura do menor de idade

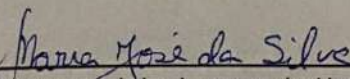


ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUAS ESTRADAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENS. FUND. JOÃO SILVANO
CNPJ 04.778.850/0001-76
SÍTIO ESTACADA - DUAS ESTRADAS - PB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO AFRODESCENDENTE** desenvolvido pela aluna Líbia Leaby Leite Barbosa do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba sob a orientação da professora Rosilda Alves Bezerra.

Sítio Estacada, Duas Estradas-PB, 29 de maio de 2017


Assinatura e carimbo do responsável institucional

Maria José da Silva
Mestrado
Diretora Escolar

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, **AUTORIZO** o(a) Prof(a) Líbia Leaby Leite Barbosa, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO AFRODESCENDENTE** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Líbia Leaby Leite Barbosa, assegurou-me que os dados serão armazenados em vídeos e fotos, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Duas Estradas, _____ de _____ de 20__

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____ depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO AFRODESCENDENTE** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, o pesquisador Líbia Leaby Leite Barbosa a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso do pesquisador acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Líbia Leaby Leite Barbosa, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Duas Estradas, _____ de _____ de 20__

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO EM AULA DE CAMPO

Eu _____, representante legal do menor _____ **AUTORIZO**, por meio deste termo, sua participação em aula de campo, a qual requer a locomoção do mesmo para a comunidade quilombola Caiana dos Crioulos e o Memorial Jackson do Pandeiro, localizados na cidade de Alagoa Grande, Paraíba/Brasil.

Estou ciente de que esta atividade é constituinte da pesquisa intitulada **O SAMBA E O RAP COMO ESPAÇOS DE PALAVRALIZAÇÃO AFRODESCENDENTE**, sob coordenação de Líbia Leaby Leite Barbosa, e não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico, como também nenhum procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o responsável poderá contatar a equipe científica no número (083) **981088538** com **Líbia Leaby Leite Barbosa**.

Duas Estradas, _____ de _____ de 20____

Assinatura do responsável legal pelo menor

Líbia Leaby Leite Barbosa
Pesquisador Responsável

APÊNDICES

5- As discussões realizadas ao longo do projeto auxiliaram de alguma forma na reflexão da sua posição diante do preconceito racial na sociedade?

6- As letras das músicas trabalhadas foram relevantes para a compreensão e valorização dos aspectos histórico-culturais afrodescendentes?

7- De que forma Jackson do Pandeiro, no samba, e Mano Brown, no Rap, contribuem para a luta do povo negro pela igualdade de direitos?

Observações:
