

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

Bárbara Mór da Mata

**AQUI NÓIS TIRA ÁGUA DE PEDRA:
O grime como literatura que fortalece a identidade da periferia brasileira**

Porto Alegre,

2022

BÁRBARA MÓR DA MATA

AQUI NÓIS TIRA ÁGUA DE PEDRA:

O grime como literatura que fortalece a identidade da periferia brasileira

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para o grau de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Lia Schulz

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Mata, Bárbara Mór da

Aqui nós tira água de pedra: O grime como literatura que fortalece a identidade da periferia brasileira / Bárbara Mór da Mata. -- 2022.

86 f.

Orientadora: Lia Schulz.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Literatura Periférica. 2. Oralidade. 3. Grime. 4. Pedagogia engajada. 5. Identidade. I. Schulz, Lia, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Inês e José, por toda a liberdade para pensar com que me criaram, por terem me incentivado a estudar e por terem me contado muitas histórias quando eu era criança. Apesar de vocês se sentirem culpados por não terem lido muitos livros para mim, vocês criavam as histórias e isso foi o que fez este trabalho existir.

Agradeço também ao meu irmão, Gustavo, pelos momentos compartilhados na vida – como os que ouvíamos 50 Cent –, pois acredito que esse foi o início do meu entendimento sobre nossa posição social. Também, sou muito grata pelos momentos em que você me apoiou enquanto me assumi LGBTQIA+, porque ter alguém que estava ao meu lado nesse momento foi fundamental para que eu estivesse aqui hoje.

Agradeço ao meu namorado, Felipe, por ter me apresentado *a palavra do grime*, pois, se não fosse aquele nosso reencontro, em 2021, que nos uniu, este trabalho nem existiria. Agradeço, também, por ter segurado a barra nas tarefas domésticas no período de escrita deste trabalho, afinal, sem seu apoio, eu teria jantado *miojo* todos os dias, já que, pela rotina de trabalho e de escrita, não me sobrava tempo para fazer mais nada.

Agradeço à Luiza, minha melhor amiga, por ter sido minha companheira de trajetória escolar e acadêmica, de vida e de reflexões, desde as mais bobas até as mais complexas. Agradeço, também, por ter me emprestado a coleção “*Salve-se quem puder*”, lá na nossa adolescência, o que fez com que eu pudesse ter mais contato com literatura, uma vez que isso, possivelmente, foi o que me motivou a entrar na Letras.

Agradeço à Lia, minha orientadora, por ter aceitado entrar nessa comigo em dois semestres seguidos e por ser uma professora que se preocupa em acolher, em entender, em dialogar, enfim, em construir práticas pedagógicas engajadas. Ao ler o livro da Bell Hooks, você – e também as professoras que escolhi para a banca – me veio à cabeça como um bom exemplo do que é uma prática que valoriza a expressão e a subjetividade dos alunos.

Por fim, agradeço aos amigos que fiz em decorrência da UFRGS, Fran, Luísa, Felipe, Tainara, Flávia e Carol, mas também aos que fiz na vida, Vini e Thabata, porque as conversas *zoadas* no Whatsapp, os memes, os tuítes, os cafés no Antônio, os dias de sol na grama do Campus do Vale e as fofocas, é claro, foram meu respiro em muitos momentos difíceis.

RESUMO

Neste trabalho, objetivou-se responder à questão “por que o grime brasileiro é uma literatura que ajuda a valorizar a identidade dos alunos da periferia do Brasil?”. Para que isso pudesse ser respondido, realizou-se a construção de uma unidade didática após uma pesquisa bibliográfica que buscou procurar, na história do acesso à educação no Brasil (BUNZEN, 2011; SOARES, 2002; SIBILIA, 2012) e nas discussões sobre o trabalho com a oralidade nas práticas pedagógicas de língua portuguesa e literatura (ANTUNES, 2003), reflexões sobre o acesso da população mais pobre à educação; na história de criação e de expansão do grime (BRAMWELL, 2011; FATSIS, 2019) e na sua relação com as discussões sobre identidade (HALL, 2014; WOODWARD, 2014), reflexões que ajudem a pensar as literaturas orais na sala de aula como uma maneira de se valorizar as expressões e subjetividades das populações marginalizadas; nas discussões sobre o que é literatura (CÂNDIDO, 2011; IRELE, 2016), entendimentos sobre de que forma essa problemática afeta o que tem sido considerado como literatura adequada para se trabalhar nas práticas de língua portuguesa e literatura. Conclui-se, então, que a forma como o acesso das populações marginalizadas aconteceu afetou a forma como a oralidade tem sido trabalhada nas aulas de língua portuguesa e literatura, porque a história, construída desde o início por um conjunto de preceitos e preconceitos, contribuiu para que as literaturas orais e/ou marginais, que trazem discursos sobre as vivências desses alunos, fossem desconsideradas como literaturas, mas que o grime, por ser uma manifestação oral e periférica, carrega discursos que alunos da periferia podem se identificar, o que os aproximaria das aulas. Portanto, a unidade didática proposta traz atividades que buscam trabalhar a oralidade como forma de valorização da expressão, da criatividade e das subjetividades dos alunos.

Palavras-chaves: Literatura Periférica. Oralidade. Grime. Pedagogia engajada. Identidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
2 PARA QUEM E PARA QUE É A ESCOLA	13
2.1 Para que e para quem era a escola no início da Modernidade	14
2.2 Para que e para quem era a escola no início do século passado	16
2.3 Para que e para quem pode ser a escola hoje	18
3 A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	21
4 GRIME?	24
4.1 O que é grime	24
4.2 O grime no Brasil	25
5 GRIME TAMBÉM É IDENTIDADE	30
6 GRIME É LITERATURA? QUEM PODE FAZER LITERATURA?	34
7 CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	39
7.1 Retomando a questão da oralidade nas aulas de língua portuguesa e literatura.....	40
7.2 Pensando o material, tintim por tintim	41
7.2.1 Parte 1 – Música é literatura?	42
7.2.2 Tirando água de pedra	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXO 1 – Letra de “Terceiro Mundo” de Febem, Fleezus e CESRV	61
ANEXO 2 – Letra de “Yin Yang” de Febem, Fleezus e CESRV	62
Anexo 3 – Unidade Didática: Grime? Que isso?	64

INTRODUÇÃO

Meus pais não me criaram para casar. Isso não quer dizer que o processo todo de aprender com eles tenha sido perfeito, afinal, eles são pessoas comuns, com preconceitos e expectativas para os filhos – que, na maioria das vezes, não se concretizaram –, mas isso quer dizer que me sobrou um pouco mais de tempo para pensar em outras coisas além de encontrar o par perfeito, como acontece com a maioria das mulheres, pelo menos no Brasil. Eles também não me criaram para seguir uma doutrina religiosa – embora eu tenha precisado fazer o curso da catequese, o que me irritou na época, porque, até então, seguir obrigatoriamente uma religião nunca tinha sido uma questão. Isso também fez com que eu tivesse mais tempo para pensar em outras coisas. Muitas vezes, o tempo era materializado, nos dias de semana, em tardes divertidas com meu irmão, em que inventávamos histórias com os brinquedos, desenhávamos e assistíamos à TV Cultura, o que, sinceramente, fez muita diferença na minha vida, porque, até hoje, ainda me lembro de ensinamentos dos desenhos educativos – segundo minha mãe, sou como uma personagem, Kika, que sempre buscava respostas para as perguntas: “de onde vem...?” e “por quê?”. Nos finais de semana, conversava muito com a minha mãe, seguindo-a pela sala e pelo quarto e, também, criava muitas músicas com meu pai, enquanto ele inventava uma melodia no violão. Mas meus dias preferidos eram os dias em que acabava a energia elétrica. No escuro, não havia mais o que fazer além de acender uma vela e contar histórias com as sombras na parede.

Nasci e cresci, até os dez anos, em Ferraz de Vasconcelos, um município da ZL, apelido para Zona Leste, na periferia de São Paulo. Parece pouco tempo, mas foi o tempo necessário para entender algumas coisas sobre história e sociedade brasileira. Meu pai é um baiano do sertão – como ele diz –, mudou-se para São Paulo aos dezoito anos, com o dinheiro de uma bicicleta, que era o único bem que ele tinha naquele tempo, naquela clássica história de muitos nordestinos e nortistas: a busca por emprego. Minha mãe é paranaense, mas viveu em Ferraz desde os quatro anos, nos anos 70, ela viu a *perifa* crescer e cresceu junto com ela. Acostumados a passar por dificuldades – para não dizer fome – e/ou a trabalhar desde criança, de lavrador aos sete até doméstica aos doze, ao receber uma proposta para gerenciar uma empresa e ganhar o triplo, no Rio Grande do Sul, meu pai conversou com minha mãe e, juntos, decidiram que seria uma oportunidade única de mudar minha vida e a vida do meu irmão, mas, também, a deles, afinal, quando é que oferecem uma vaga dessas para um simples trabalhador que nem o ensino básico

tinha completado até os 35 anos – não por falta de vontade, mas por falta de tempo e de oportunidade?

Os primeiros anos em Canoas (no RS) foram complicados. É um pouco difícil sair da periferia de São Paulo e chegar em um bairro de classe média – uma classe média proletária, mas que, mesmo assim, tem outra bagagem histórica – no sul do país. Muitos alunos se vangloriavam de coisas que eu nunca nem tinha pensado: “Meu sobrenome é tal, porque minha vó é da Polônia”, “o meu é tal, porque meu vô é alemão”, e eu pensava “onde é a Polônia?”. Talvez eles também não soubessem isso, mas a questão é que quando você se depara com muitas pessoas brancas, você percebe o quanto você foi ensinado a não saber e, conseqüentemente, a não valorizar suas histórias e a sua ancestralidade. Esse é um dos motivos por que eu decidi falar de uma manifestação literária oral e periférica neste trabalho de conclusão.

Entenderemos mais sobre o grime, teoricamente, durante o desenvolvimento do texto, mas, aqui, acho relevante falar sobre o que ele é para mim. O grime é um gênero musical que surgiu nas periferias do Reino Unido por volta dos anos 2000 e, assim como no rap, os MCs rimam por cima de batidas. Entretanto, no Brasil, o gênero tem começado a surgir nos últimos cinco anos. O grime representa muito do que nós, grupos marginalizados, somos: cultura, política e criatividade. Por ser um gênero musical londrino que está *entrando* no Brasil, ele é muito interessante para se perceber e para mostrar como artistas periféricos brasileiros, que são subjulgados, conseguem dialogar com diferentes culturas e estéticas artísticas. Infelizmente, a cena feminina do grime brasileiro ainda está bem escassa, até por isso é difícil achar material sobre, mas acredito que falar mais sobre novas manifestações artísticas na escola também incentive a juventude a criar – e esse também é um dos objetivos deste trabalho.

Durante um bom tempo da vida, eu nem imaginei que iria fazer faculdade. Lembro de, um dia, em Ferraz, na laje da minha casa, brincar com meu irmão de escrever quais eram os nossos planos para os vinte anos, e os meus planos para a vida eram: ter uma casa, um gato e um trabalho. Ainda que meus pais sempre tenham me incentivado a estudar, o trabalho sempre foi o objetivo final: estudar para trabalhar, entretanto, isso não quer dizer que eles entendiam que o estudo deveria ser voltado unicamente para o mercado de trabalho, como alguns políticos pregam até hoje, mas, sim, que essa era a única concepção que eles haviam acessado, porque, neste país, nunca se quis ensinar quem está à margem a pensar. Mais tarde, já no RS, comecei a conhecer pessoas que falavam mais sobre faculdade e isso foi se tornando um pensamento mais concreto. Aqui,

conheci minha melhor amiga, Luiza – inclusive, ex-aluna da Letras da UFRGS –, que continuou a me incentivar, ainda que indiretamente, ao estudo, assim como meus pais, porque nos reuníamos quase toda tarde na casa dela para ler revistas. Também, foi através da Luiza que comecei a me interessar mais por livros, porque ela me emprestava a coleção “Salve-se quem puder” dela. Através de tudo isso, a ideia de estudar para chegar à faculdade, ou, simplesmente, por gosto, foi ficando mais possível e mais concreta em minha mente.

Antes de chegar à UFRGS, passei por outras instituições de ensino superior ou técnico, renomadas ou não, infelizmente, nenhuma delas possibilitou que eu quebrasse as do meu pensamento da forma que a UFRGS possibilitou. Nunca imaginei que ia ler, entender e inferir coisas, de fato, dos textos que li – se um dia eu ouvi falar em Freire, Bakhtin e Derrida antes da UFRGS, eu provavelmente me fiz a mesma pergunta que fazia quando os colegas me falavam dos sobrenomes europeus de suas famílias. E não é que eu acredite que as outras instituições não sejam boas, a questão é que quem está no controle delas quer que a educação continue sendo voltada para a mão de obra. Este trabalho também tem o objetivo de proporcionar o acesso à criticidade, à ancestralidade e à valorização da identidade de quem vai – se puder –, provavelmente, acessar essas instituições depois do ensino básico, porque, se desde jovens aprendermos a dar valor à nossa história, não deixaremos que nos digam o que fazer o que ou para onde devemos ir, porque teremos autonomia para decidir isso.

Graças à coragem e ao trabalho dos meus pais e à política de cotas, consegui acessar a universidade federal, onde pude aprender a me fortalecer e a lutar contra preconceitos de raça e de classe que atingiram a mim e a minha família, mas que ainda atingem a maioria dos brasileiros todos os dias. Em concordância com Emicida, que diz “jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazia”, depois de conhecer o grime, através do meu namorado, que viveu a vida inteira na periferia de Canoas, decidi mostrar para a comunidade acadêmica que esse gênero musical tem muita potência para tornar as aulas de língua portuguesa e literatura mais interessantes para se trabalhar oralidade e para incentivar os alunos a criar.

A escrita deste trabalho parte de uma perspectiva pessoal, o que, por vezes, torna a escrita próxima de um ensaio, por ser um estilo experimental e que subverte algumas lógicas e normas do que é considerado adequado no meio acadêmico. Assim como as manifestações literárias orais, a escrita também carrega uma bagagem que, de acordo com

o meio, pode ser considerada imprópria – mas não é meu objetivo, neste trabalho, questionar se existe ou não um jeito *correto* de escrever de acordo com o contexto. Essa bagagem, entretanto, faz parte da identidade do sujeito que escreve. Por me identificar e por entender que as literaturas orais – aqui, falo das manifestações não eruditas – são importantes ferramentas de valorização da identidade, justamente porque, na maioria das vezes, elas transgridem as normas da língua escrita, o que faz com que muita gente as desvalorize, é que compreendo que é importante que este trabalho tente se aproximar da oralidade de alguma maneira.

Este trabalho objetiva responder à pergunta: por que o grime brasileiro é uma literatura que ajuda a valorizar a identidade dos alunos da periferia do Brasil? Então, para alcançar o objetivo, em um primeiro momento, parte-se, então, da pesquisa bibliográfica como metodologia, para tentar procurar na história do acesso à educação no Brasil, nas reflexões sobre oralidade nas aulas de língua portuguesa e literatura, nas discussões sobre o que é literatura, na própria história de criação e de expansão do grime e na sua relação com as discussões sobre identidade, reflexões que ajudem a pensar as literaturas orais na sala de aula como uma maneira de se valorizar as expressões e subjetividades das populações marginalizadas. Apesar da *mistura* de autores e, conseqüentemente, de perspectivas, todas as teorias abordadas neste trabalho contribuem para a construção da reflexão final. Bunzen (2011), Soares (2002) e Sibilia (2012) têm perspectivas próximas que contribuem para o entendimento de como foi o acesso das classes populares à educação, através do panorama histórico da educação no Brasil e no mundo. Bramwell (2011) e Fatsis (2019) também dialogam, visto que são uns dos poucos autores que falam sobre grime. As discussões sobre identidade na teoria de Hall (2014) e de Woodward (2014) dialogam entre si, entretanto, estão um pouco distantes da visão bakhtiniana de linguagem tanto em tempo cronológico quanto em corrente de pensamento.

No segundo momento do trabalho, propõe-se uma unidade didática, direcionada aos professores, que pretende elaborar atividades que trabalhem com manifestações literárias orais – a literatura oral, a oralidade, a oratura¹ – para serem utilizadas nas aulas de literatura e de língua portuguesa como forma de contribuir para a valorização da identidade desses alunos – como o grime, que é um gênero musical que apesar de novo e ainda pouco conhecido, traz reflexões importantes em suas letras e em sua estética, pois, por ser uma manifestação literária afrodiaspórica, uma literatura pós-colonial, que, por

¹ Segundo Fonseca (2016), esse termo foi cunhado pelo linguista Pio Zirimu para se referir à literatura oral.

assim ser, trata de temáticas que falam da contemporaneidade, da vida urbana, da realidade em que nós, afrodescendentes, vivemos, pode conectar os alunos às aulas, por se identificarem com ele.

A ideia de “tirar água de pedra” surge a partir da música “Terceiro Mundo”² de Febem, Fleezus e CESRV, que diz “Manda avisar que aqui nós tira água de pedra, terceiro mundo, fábrica de Marighella”. Quando ouvi essa música pela primeira vez, essa frase me tocou muito, porque acredito que ela demonstra, em poucas letras, a grande força que o “terceiro mundo”³ tem quando se reconhece em suas semelhanças, em suas histórias, em suas ancestralidades e em suas lutas. A “fábrica de Marighella”, para mim, então, é formada a partir da construção da identidade de um povo que há muitos anos tem sobrevivido, mas que, ao se identificar, resolve lutar e buscar algo melhor, assim como fez Marighella. Portanto, essa “grande força” permite que coisas difíceis aconteçam, isto é, permite que tiremos água de pedra, como *se virar* para sustentar uma família com pouco dinheiro, ser vítima de diferentes tipos de racismo diariamente e, ainda assim, ter de seguir em frente ou enfrentar muitas dificuldades para estudar e mesmo assim continuar. Na unidade didática, tirar água da pedra é, literalmente, o fechamento do material. Essa atividade propõe que se construa uma pedra de papel na qual os alunos deverão escrever sobre seus sentimentos. Em meio a tantos problemas que vivemos cotidianamente, ter um tempo para parar e escrever sobre o que estamos sentindo em relação ao cotidiano é quase tão difícil quanto tirar água de pedra, mas é extremamente importante para o nosso autoconhecimento e, conseqüentemente, para o nosso processo de construção de identidade.

Por este trabalho se tratar de uma área de estudo específica, na unidade didática, proporemos reflexões e ações voltadas para o ensino de português e de literatura nos espaços escolares, através da literatura oral. Entretanto, por conta do contato com disciplinas, na Faculdade de Educação da UFRGS, que nos estimulavam a interdisciplinaridade, e de trabalhos e estágios não obrigatórios em que trabalhei com mediação de literatura oral e escrita, de cinema e de artes visuais, as atividades propostas também seriam propícias em espaços não-escolares, como oficinas e mediações.

Por fim, ressalta-se que o trabalho está organizado da seguinte maneira: no capítulo 2, *Para quem e para que é a escola*, reflete-se sobre alguns pontos da história da

² A letra inteira da música está disponível nos anexos.

³ Forma de chamar, pejorativamente, os países em desenvolvimento, que são, conseqüentemente, os países com muita desigualdade social.

escola, através de Sibilía (2012), Soares (2002) e Bunzen (2011), ao longo do tempo no mundo e no Brasil. Para isso, algumas contribuições de Hooks (2017) nos ajudam a pensar sobre uma nova forma de construir a escola e a pedagogia. O capítulo 3, A oralidade nas aulas de língua portuguesa e literatura, traz algumas reflexões sobre o trabalho com a oralidade nas aulas de LPL, através das contribuições de Antunes (2003). O capítulo 4, *Grime?*, por sua vez, fala sobre a história do grime, através de Bramwell (2011) e sobre como o grime chega no Brasil. Além disso, incorpora-se, a essa discussão, algumas contribuições de Salgado (2015), sobre as letras de rap, e de Fatsis (2019), a respeito da criminalização e do racismo que se enfrenta no grime no Reino Unido, servem como base para que se reflita sobre essas questões também no Brasil. No capítulo 5, *Grime também é identidade*, por meio de reflexões que partem de uma visão dialógica da língua, discute-se sobre identidade no e do grime, através de ideias de Hall (2014) e Woodward (2014). No capítulo 6, *Grime é literatura? Quem pode fazer literatura?*, reflete-se, inicialmente, através de Cândido (2011), sobre quem pode fazer literatura e o que pode ser considerado como literatura, através de uma visão pós-colonialista, que aparece por meio de Kilomba (2019). As contribuições de Irele (2016) e de Fonseca (2016) nos estudos sobre literatura oral, literatura africana e oratura aparecem, nesse capítulo, como forma de repensar os processos culturais e linguísticos que o Brasil tem passado, que fizeram com que determinada população fosse excluída do contexto literário. Por fim, o último capítulo, o 7, *Construção do material didático*, apresenta as atividades que foram pensadas após a pesquisa bibliográfica.

2 PARA QUEM E PARA QUE É A ESCOLA

Neste capítulo, perpassaremos por alguns pensamentos de Hooks (2017) e, também, faremos um breve percurso histórico sobre como se constituíram as escolas ao longo do tempo (SIBILIA, 2012; SOARES, 2002; BUNZEN, 2011), para entendermos para quem a escola foi construída, desde o início da Modernidade, e como isso afetou a forma como ela funcionou ao longo do tempo. Desse modo, podemos refletir sobre como se deu o acesso, das camadas mais pobres da população, à educação.

Bell Hooks (2017, p. 21), na introdução de seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, comenta que pretende que os ensaios do livro sejam uma “intervenção” e que tratem “[...] da urgente necessidade de mudar as práticas de ensino”. Neste trabalho, objetiva-se algo semelhante. Ainda que o contexto de Hooks seja outro, a desigualdade social é uma realidade, infelizmente, conhecida por muita gente no mundo inteiro. Entretanto, não é porque há desigualdade social, que a população periférica não seja culta, como nos fazem acreditar. É claro que o acesso ao que é tido como cultura hegemonicamente sempre foi negado a essa população – e isso será discutido posteriormente –, mas o que tem sido discutido nos últimos anos e que, aqui, será reforçado é a importância de sair da lógica binária do pensamento: se falamos de desigualdade social, então, falamos de pessoas pobres, logo, pessoas que não tem cultura. Se pensamos na oposição direta, isto é, em pessoas que não sofrem com a desigualdade social, no entanto, relacionamos-lhes à cultura. É necessário que pensemos nas manifestações culturais não hegemônicas, de modo a entender – de uma vez por todas – que todos os povos são cultos, porque todos eles têm práticas culturais. Nesse sentido, aqui, entenderemos ao longo do trabalho, que Bell Hooks está certa, porque as práticas de ensino de português e de literatura no Brasil precisam mudar, mas não só elas, pois, como veremos a seguir, a escola, como um todo, ainda tenta viver um modelo ultrapassado de ensino, proposto para sujeitos de um contexto e de um tempo que não se encaixa mais com a realidade de agora.

Hooks (2017, p. 21) comenta que, para ela o ato de ensinar é um “ato de resistência” e que, para isso, temos de nos contrapor, então, “[...] ao tédio, ao desinteresse e à apatia” que tendem a se manifestar durante o evento das aulas. Nesse sentido, na educação brasileira, também podemos perceber que esses sentimentos se manifestam recorrentemente. Entretanto, eles não existem à toa, uma vez que podemos entendê-los como uma forma de expressão psicológica, talvez, até inerente ao fato de como a

educação brasileira e sobretudo os professores têm sido tratados pelas autoridades governamentais nos últimos tempos, especialmente, nos últimos seis anos – período em que a presidência do Brasil sofreu um golpe, no qual as políticas neoliberalistas se apoderaram das políticas públicas e escantearam, principalmente, o âmbito educacional, através de emendas constitucionais que visavam o corte de investimentos voltados para a educação. Dessa forma, o “tédio”, o “desinteresse” e a “apatia” podem aparecer facilmente na rotina das salas de aulas, como uma resposta psicológica dos professores, e, conseqüentemente, dos alunos, à falta de cuidados e às poucas ações governamentais que buscam melhorar as condições de trabalho e de estudo.

Contudo, o “desinteresse”, para além de uma consequência do “tédio” e da “apatia”, se pensado no que diz respeito ao desinteresse da escola pela realidade do aluno, sobretudo do aluno das periferias brasileiras, aparece como uma manifestação histórica do racismo e do preconceito de classe. Não é que a escola, atualmente, seja propositalmente racista e preconceituosa, mas a escola, historicamente, foi pensada como uma maneira de diferenciar quem pode, quem não pode, como e de que forma se deve ter acesso à cultura, à educação e ao pensamento, uma vez que “[...] o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço-temporal concreta e identificável” (SIBILIA, 2012, p. 16). Para que possamos entender e desdobrar a afirmação de Sibilía (2012, p. 14) de que há “[...] um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade”, principalmente, no que se refere à relação da escola com os alunos da periferia, precisamos discutir a história de como se deu essa relação.

2.1 Para que e para quem era a escola no início da Modernidade

Se pensarmos no início da Modernidade, Sibilía (2012) nos mostra, ao pensar sobre “[...] que tipos de corpos e de subjetividades a escola tradicional produziu em seu apogeu” (SIBILIA, 2012, p. 11), através da filosofia kantiana, que a ideia de disciplinar e dominar a população foi o que construiu a educação formal – que, por conseguinte, deu origem à escola que conhecemos hoje. Com regras e mais regras, a educação formal ditava o que deveria e o que não deveria ser visto como características constituintes de um bom cidadão, de um homem civilizado, mas ser cidadão não tinha a mesma concepção que temos – ou que tentamos ter, ao menos – hoje.

“Esse exercício da racionalidade, transmitido pela educação formal assim pautada, era também – e, talvez, principalmente – *normalizador*: ensinava-se a pensar e a agir do modo considerado correto para os parâmetros da época” (SIBILIA, 2012, p. 19, grifo da autora).

Apesar de entendermos, hoje, que esse padrão era visto como adequado para a época, para quem poderia acessar a escola, é importante ressaltar que a educação formal, “[...] um importante braço armado do Iluminismo”, colaborou muito para o “[...] movimento de uniformização cultural” (SIBILIA, 2012, p. 21), o que fez, por exemplo, com que Marquês de Pombal, em torno de 1750, instituísse, no Brasil, o Português como língua oficial, de modo a marcar como *irrelevante* todas as outras línguas faladas no século XVIII (SOARES, 2002; BUNZEN, 2011). Entretanto, quando pensamos em quais sujeitos falavam essas línguas que foram postas como irrelevantes – isto é, pobres, negros e indígenas –, entendemos o que fez com que essas línguas fossem tidas como irrelevantes, assim como podemos visualizar o início de uma histórica exclusão linguística que permanece até hoje no Brasil.

Além disso, os estudos acerca do português, após a reforma de Pombal, se voltaram para os estudos da gramática, uma vez que, desde antes da reforma, em 1746, já havia livros nos quais se considerava que o estudo da gramática da língua portuguesa era mais importante que o estudo da gramática latina, como a publicação *O Verdadeiro Método de Estudar* de Luis Antônio Verney (SOARES, 2002). Isto é, além de institucionalizar a língua portuguesa no Brasil, foi instituído, também, o ensino da gramática como necessário para quem estudava no século XVIII, mas não de modo conjunto com a literatura, pois, naquele momento, literatura e língua eram áreas dispersas. Mesmo que, contextualmente, isso pudesse fazer sentido para algumas pessoas da época – e até hoje há quem defenda –, além da distância entre quem era considerado letrado e quem não era, o estudo da língua, nessa época, ao se voltar exclusivamente para a gramática, poderia tornar mais difícil que existissem discussões sociais a respeito do uso da língua e discussões sobre dialogismo no ensino de literatura e de língua – embora não impossível.

Ainda que algumas ações de Pombal tenham desagradado muitos portugueses que, talvez, fariam até pior na época, suas ideais iluministas, no que diz respeito à instituição da língua portuguesa como língua oficial, apagaram boa parte de uma cultura linguística que poderia, até hoje, ter sido preservada. Isso faria, por exemplo, com que pudéssemos ter mais material e conhecimento sobre as línguas que eram faladas, o que fortaleceria a identidade de grupos sociais que desde lá e até hoje ainda são escanteados.

2.2 Para que e para quem era a escola no início do século passado

Depois da instituição da educação formal no Brasil, isto é, após a colonização portuguesa, que destituiu a tradição oral que, anteriormente, era a forma de educação que prevalecia entre os povos originários brasileiros (BUNZEN, 2011), diversas reformas aconteceram na curricularização do português na escola, principalmente a partir do século XIX. Entretanto, segundo Razzini (2000 *apud* BUNZEN, 2011), o estudo do português ainda continuou atrelado ao estudo do latim no século XIX. Algumas reformas que aconteceram em meados de 1800 começaram a trazer o estudo do texto, ou seja, da literatura de língua portuguesa, junto dos estudos de língua portuguesa (BUNZEN, 2011), o que, com certeza, é um marco importante. A maioria dessas reformas foram acontecendo em estímulo a outras reformas, como a criação do cargo de professor de português e as mudanças nos exames preparatórios do final de 1800 (BUNZEN, 2011).

Por mais que tratar de todo o processo de curricularização do português no Brasil seja muito interessante, aqui, pularemos 200 anos de acontecimentos (1700-1900), porque é a partir da metade do século XX, em torno de 1950, que algumas mudanças que nos interessam mais, para dar continuidade à discussão da temática proposta por este trabalho, começaram a acontecer no Brasil. Segundo Soares (2002):

[...] como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os "filhos-família", os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. (SOARES, 2002, p. 167).

Ainda segundo Soares (2002), nesse período é que se inicia a desvalorização do professor, pois, uma vez que o número de alunos aumenta drasticamente, necessita-se, urgentemente, portanto, de mais professores, o que faz com que os salários comecem a abaixar e com que as condições de trabalho sejam cada vez mais precárias. Isso faz com que os professores comecem a buscar “[...] estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 2002, p. 167).

Nesse sentido, por mais que as camadas populares tenham conseguido, finalmente, chegar à escola a partir da metade do século XX, não foi criado um plano

efetivo de acolhimento dessa população nas escolas, isto é, não houve uma preocupação em fazer funcionar, de fato, o acesso dessa população aos espaços escolares, uma vez que, segundo Soares (2002), o acesso das camadas populares à escola no Brasil aconteceu concomitantemente ao início do processo de desvalorização do professor. Portanto, a escola ainda *não era feita* para a população marginalizada do Brasil, uma vez que os objetivos educacionais não visavam o acesso à criticidade e ao pensamento filosófico – que antes faziam parte da escola – por essa população. Digo isso, pois, os estudos de Bunzen (2011), novamente, contribuem para esse entendimento. Segundo o autor, o Governo Militar, que assumiu em 1964, através da ditadura militar que foi instaurada por meio de um golpe de Estado, e que tinha um modelo de desenvolvimento econômico específico como objetivo, “[...] suspende a inspiração liberalista de 1961 e, baseando-se em uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos” (BUNZEN, 2011, p. 900). Isto é, o objetivo das escolas, então, é começar, desde cedo, a moldar os sujeitos para o mercado de trabalho, para que sirvam, portanto, como mão de obra. Além disso, como o objetivo era, então, criar mão de obra, não era necessário, então, pensar em maneiras de fazer a população acessar espaços que tem sido, historicamente, caracterizados como fomentadores de criticidade assim,

A proposta de formar trabalhadores, em plena época de ditadura militar, fazia crescer um ensino técnico em detrimento da construção de um currículo humanista clássico voltado para o ensino superior, assim “todos os cursos de 2º grau deveriam ter um caráter profissionalizante”. (BUNZEN, 2011, p. 900).

Contudo, a “construção de um currículo humanista clássico” permitiria que os alunos das camadas populares questionassem modos de funcionamento social que precisavam ser contestados havia muito tempo, como o fato de o Governo Militar relacionar o combate ao analfabetismo à inserção da população no mercado de trabalho. Embora essa seja uma problemática até hoje, talvez a entendamos como um problema porque, há muito tempo, uma determinada língua foi instituída como a única possível e adequada, o que fez com que as populações que não falavam essa língua fossem historicamente excluídas de qualquer possibilidade de emprego, que não os *trabalhos braçais* e que, conseqüentemente, são menos prestigiados socialmente. Ou seja, será que o analfabetismo, da forma que entendemos hoje, existiria se não fosse a reforma de

Pombal? Apesar disso, hoje em dia, ainda que a academia nos permita fazer essa reflexão, ao sair dela, a realidade é que, no final das contas, para tentar diminuir o *estrago* dos últimos trezentos anos, temos, primeiro, de pensar em formas de combater o analfabetismo em todas suas expressões, porque isso é o que vai garantir que as populações marginalizadas consigam se inserir no mercado de trabalho e consigam, minimamente, pagar as contas do mês, comer, enfim, ter algum dinheiro – que é o que, na maioria das vezes, vai possibilitar o acesso às universidades –, para, depois, tentar possibilitar que a periferia tenha acesso ao formato de educação que não objetiva que sejamos somente mão de obra, mas, sim, sujeitos questionadores.

2.3 Para que e para quem pode ser a escola hoje

Nós, educadores, precisamos encarar a pedagogia engajada, de Bell Hooks, que “[...] necessariamente valoriza a expressão do aluno” (HOOKS, 2017, p. 34), como um desafio potente para subverter o que tem se postulado como único caminho possível para quem não faz parte da hegemonia, visto que ainda que o acesso à educação para as camadas populares tenha sido, até certo ponto, efetivado, os estudos de Palú e Petry (2020) e de Consálter, Fávero e Tonieto (2021) nos mostram que o neoliberalismo tem, nos últimos tempos, adentrado as políticas educacionais, de modo que “[...] as leis do mercado passam a ditar as regras e os rumos da educação e da formulação das políticas nesse campo” (PALÚ; PETRY, 2020, p. 10). Nesse sentido, a lógica neoliberal aplicada na educação, e mais especificamente na educação pública, tem influência em diversos âmbitos da educação, como o investimento, que afeta não somente a infraestrutura, mas, também, o acesso, a permanência e até a administração escolar que, quando funciona sob tal lógica, visa somente os resultados, como em uma empresa, e, por conseguinte, “[...] afasta da gestão os valores profissionais e culturais da docência” (CONSÁLTER; FÁVERO; TONIETO, 2021, p. 11).

Portanto, nós, professores, mediadores culturais e promotores de cultura em espaços não-escolares, temos um longo caminho pela frente. Essa não é nenhuma novidade, mas é uma discussão que se faz cada vez mais pertinente, porque para percorrer esse caminho precisamos acreditar na educação, acreditar que “[...] é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (HOOKS, 2017, p. 31) e transgredir as lógicas que tentam fazer com que nossas performances e subjetividades estejam engessadas e dispersas da realidade – ainda que isso possa parecer irrealizável, por vezes.

“Nos ensinam a crer que a dominação é ‘natural’, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes” (HOOKS, 2017, p. 43) e que não há muito o que se fazer sobre isso além de levantar todos os dias, ir para o trabalho e voltar para a casa, e repetir essa rotina durante todo o nosso período de vida – afinal, por acreditar que essa “dominação é natural”, nos afastamos da ideia de que o nosso papel de educador pode ser transformador.

É na escola, até hoje, que, desde criança, aprendemos a respeitar boa parte das regras que nos são estabelecidas como fundamentais: temos de respeitar as autoridades; temos de nos sentar em fileiras; temos de escrever entre as linhas dos cadernos; temos de ficar quietos. Entretanto, não nos é ensinado o porquê da importância de tais regras – se é que elas são importantes –, porque, para aqueles que tentam imergir a prática educadora em gesso, é mais interessante que a infraestrutura da educação seja a desinformação e não que haja mecanismos que nos informam e que nos trazem reflexão.

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça. (HOOKS, 2017, p. 45).

Apesar disso, se confrontarmos os limites que nos são impostos conscientemente, as circunstâncias de injustiça começam a serem questionadas inconscientemente, e não falo aqui sobre agir de modo *ilegal* ou *malvisto* socialmente – de acordo com o que pode ser malvisto no contexto de cada um – para que se efetive um confronto, mas, sim, de tentar sair de algumas posições confortáveis, como a posição de autoridade, de tentar respeitar e valorizar tudo o que nos é ensinado como algo que não tem tanto prestígio ou valor cultural, de confrontar “[...] as limitações do seu conhecimento”, como diz Bell Hooks (2017, p. 46), enfim, de acreditar na educação como um espaço que acolhe todas as pessoas (HOOKS, 2017).

Para que se acolha todas as pessoas nas práticas pedagógicas de literatura e de linguagens, precisamos, enquanto professores, educadores e mediadores culturais, propor-nos a nos *autoatualizar* (HOOKS, 2017) e, para isso, é importante que saibamos o que acontece em diferentes *bolhas sociais*. Não é que nós, educadores, devemos saber de tudo ou entender de tudo – longe disso, até porque ter a ideia de que deve se saber de tudo faz, muitas vezes, com que tentemos exercer a indesejável posição de autoridade do saber –, mas, sim, que devemos estar abertos para perceber as diferentes realidades, as

diferentes artes consumidas pelos alunos e as diferentes pautas que eles se interessam, porque, assim, podemos construir espaço de letramento adequado e atual para o aluno que vive na realidade de agora, em detrimento das práticas engessadas, provenientes de outro século, que não representam mais a realidade das escolas e que têm, repetitivamente, afastado os alunos da vontade de aprender e, também, afastado o educador da vontade de compartilhar aprendizados, afinal, é frustrante perceber um abismo entre nós, educadores, e os alunos.

As manifestações literárias não hegemônicas, como rap e slam, tem sido apresentadas como ferramentas poderosas para as práticas pedagógicas que tentam aproximar a escola da realidade do aluno. Para Souza (2011, p. 35),

Interessam-me elementos que ampliem o olhar em relação ao modo como entendemos letramentos, no plural. Em especial, ao considerarmos variáveis ainda pouco estudadas – raça e gênero – e, ainda, quando começamos a olhar para esses grupos não pela ausência, mas pela presença de conhecimentos não valorizados socialmente, mas importantes para suas vidas, como é o caso dos letramentos na e da cultura *hip-hop*. (SOUZA, 2011, p. 35).

Este trabalho concorda com a reflexão de Souza (2011), porque, aqui, enxerga-se que valorizar os conhecimentos e as manifestações culturais de grupos marginalizados nas práticas pedagógicas, além de fortalecê-los enquanto grupo identitário, pode aproximá-los do prazer em aprender, em ler, em buscar mais do que uma educação tecnicista. Por isso, então, é que apresentaremos, nos próximos capítulos, mais uma ferramenta poderosa que pode nos ajudar a construir aulas que façam os alunos se sentirem parte da escola: o grime.

3 A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Neste capítulo, através das contribuições de Antunes (2003), busca-se refletir sobre o trabalho com a oralidade nas práticas pedagógicas de língua portuguesa e literatura. A afirmação inicial de Antunes (2003), logo no início da capítulo, reafirma o que Soares (2002), Sibilía (2012) e Bunzen (2011) dizem: a prática pedagógica “[...] ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra” (ANTUNES, 2003, p. 19). Lá, enquanto Irandé Antunes escrevia seu texto, as práticas pedagógicas estavam começando a serem revisitadas e repensadas, mas, como a própria autora diz, isso não saía, de certa forma, *do papel*. Aqui, dezenove anos depois, essa discussão é retomada, não no sentido de que ela tenha, um dia, deixado de existir e tenha voltado agora, mas, sim, no sentido de que ela nunca deixou de existir. Ainda hoje, o aluno continua tendo dificuldade de “[...] ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta” (ANTUNES, 2003, p. 20) e, por isso, ainda hoje, por conta disso, ele fica “à margem” da sociedade. É por isso que tanto se utilizou e ainda vai se utilizar os termos *marginal*, *marginalizado* e *à margem* neste trabalho. Essa é a origem que se adota, aqui, desse termo. Assim como no texto de Antunes (2003), hoje e nos últimos anos, o Brasil também tem passado por momentos de crise. Econômicas ou políticas, essas crises fazem com que mais pessoas fiquem à margem socialmente. Todavia, em acordo com a autora, também acredito que a crise traz o crescimento. Afinal, estamos passando por um momento de ressignificação e de contato com a alteridade.

Antunes, já em 2003, observava que os documentos de referência para elaboração de currículos e de propostas pedagógicas “[...] privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social” (ANTUNES, 2003, p. 22), ou seja, no papel, de fato, havia respaldo teórico para que se mudassem as práticas engessadas, que visavam o estudo da palavra, para práticas que trabalhem a interacionalidade da língua. Nesse sentido, hoje, também, a primeira competência específica de linguagens para o Ensino Fundamental da BNCC diz que as práticas pedagógicas devem ajudar o aluno a “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018). As competências específicas de linguagens para o Ensino Médio, na BNCC, dizem, também, que as práticas devem

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018).

Assim como devem

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018).

Ou seja, logo no início desse documento, nas duas etapas do ensino básico, já são apresentadas visões de língua que contemplam a concepção interacional dela, isto é, as práticas pedagógicas devem objetivar, segundo esse documento, portanto, a valorização das subjetividades e das identidades.

Para que se cumpra esse objetivo nas práticas pedagógicas, é necessário que pensemos na oralidade, não porque a BNCC diz que é importante, mas porque a nossa cultura é construída também na oralidade – e a BNCC só diz que é importante, provavelmente, por ter esse entendimento. Assim, as constatações, a respeito do trabalho com a oralidade, de Antunes (2003), ainda hoje, fazem sentido. Entender a oralidade como “[...] lugar privilegiado para a violação das regras gramaticais” (ANTUNES, 2003, p. 24) ainda faz parte do repertório de muitas aulas de português e literatura – ao menos, foi o que observei nas etapas de observação de aula das disciplinas de estágio, ou das disciplinas da graduação que propuseram atividades práticas em escolas – e é uma pena que isso aconteça. Contudo, como discutimos nos subcapítulos anteriores, a escrita sempre foi privilegiada, o que, conseqüentemente, fez com que a oralidade fosse vista como algo negativo, além das outras questões que fizeram com que se atribuísse apenas preconceitos à oralidade. Talvez, justamente por isso é que, quando se trabalha com oralidade, se trabalha, apenas, com “[...] registros coloquiais, como a ‘conversa’, ‘a troca de ideias’, ‘a explicação para o colega vizinho’ etc.” (ANTUNES, 2003, p. 25), sem pensar que existe crítica e pensamento nas manifestações literárias orais, se é que se considera que essas manifestações são literatura, ainda mais quando elas são produzidas

por sujeitos historicamente marginalizados. Sendo assim, é necessário que se pense em outras maneiras de trabalhar oralidade, em outras maneiras de fazer com que se experiencie a literatura oral nas aulas de português e literatura, ao mesmo tempo em que se busca cumprir os objetivos de valorizar a expressão e a identidade dos alunos.

Manifestações literárias orais, como as músicas, podem ser uma boa maneira de modificar esse modo de trabalhar com a literatura oral nas aulas de língua portuguesa e literatura e de contemplar a primeira competência específica das linguagens, na etapa do Ensino Médio, da BNCC, que diz que as práticas pedagógicas devem ajudar o aluno a

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018).

Além de fazer com que os alunos desenvolvam a habilidade de

Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade. (BRASIL, 2018).

As músicas também possibilitam que os alunos aprendam a

“Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social”. (BRASIL, 2018).

Na verdade, trabalhar com oralidade, mais especificamente com música, pode contemplar diversas competências e habilidades da BNCC, que partem de uma concepção dialógica do uso da língua, o que faria com que pudéssemos ficar muitas páginas elencando competências e as relacionando com a música, no entanto, esse não é o objetivo do trabalho. Neste trabalho, decidiu-se, então, trabalhar com a aula de língua portuguesa e literatura através de um gênero musical, o grime. Contudo, para que as discussões sobre as atividades propostas façam sentido, é necessário que entendamos um pouco mais sobre o gênero musical e a sua relação com as discussões sobre identidade.

4 GRIME?

Neste capítulo, pretende-se apresentar um panorama geral sobre o que é o grime, isto é, como o gênero musical surgiu, como ele se espalhou pelo mundo e como ele tem surgido aqui no Brasil.

4.1 O que é *grime*

Surgido no Reino Unido, em torno dos anos 2000, o grime é um gênero musical, inicialmente, parecido com o hip-hop, uma vez que os MCs rimam por cima de batidas. Entretanto, no que diz respeito às batidas, o compasso⁴ no grime é menor que no rap, pois no grime, são 8 compassos, mas, no rap, são 16 compassos. Além disso, os *beats*⁵ do grime giram em torno de 140 BPM, enquanto, no rap, os *beats* giram em torno de números menores (ARAÚJO, 2021; BRAMWELL, 2011; FLEEZUS..., c2008-2021). Assim como o movimento hip-hop, o grime também surge nas periferias, em um contexto, majoritariamente, anglofalante e, também, trata de temáticas parecidas com as temáticas do hip-hop, pelas letras serem escritas por sujeitos que vivem nas periferias do Reino Unido (RAW, 2016). Ele não é considerado um subgênero do hip-hop, ainda que possa compartilhar semelhanças devido à historicidade dos sujeitos que desenvolveram os gêneros – e ainda que, muitas vezes, seja referenciado como subgênero, em casos em que não se é analisado historicamente.

Bramwell (2011), em sua tese de doutorado (PhD), explica que, assim como a cultura hip-hop norte-americana surgiu, no lado sul do Bronx, com muita influência de artistas cujas origens eram jamaicanas, isto é, caribenhas, na Inglaterra, também houve um forte movimento migratório de caribenhos, o que faz com que a cultura negra britânica, no que se refere aos movimentos musicais, tenha aspectos parecidos com a cultura negra norte-americana (BRAMWELL, 2011). Dessa forma, podemos entender o grime como um gênero que não faz parte do movimento hip-hop, uma vez que ele é um gênero musical que se origina do UK garage (gênero musical de música eletrônica próprio do Reino Unido), ainda que também se origine do *ragga* (gênero musical de música

⁴ Compasso musical é o nome dado para cada divisão, em tempos iguais, de uma música. Os compassos são baseados nas batidas e nas pausas das músicas.

⁵ A palavra *beat*, nesse contexto, refere-se às batidas da música. Os *beats* podem ser feitos através de mixers (também chamado de mesa de som, controladora de DJ, DJ mixer).

eletrônica da Jamaica, que também influencia os gêneros musicais norte-americanos de cultura negra), o que explica, então, suas semelhanças.

No Reino Unido, o grime sempre fez parte das manifestações artísticas das periferias e sempre esteve buscando reconhecimento e espaço enquanto gênero musical, mas, também, lutando contra o racismo e a criminalização (FATSIS, 2019). Diferentemente do hip-hop, que cresceu e se expandiu rapidamente por conta de um *blackout* que aconteceu em New York em 1977, em que muitos jovens DJs encontraram, no *blackout*, uma maneira de conseguir equipamentos de mixagem que eram muito caros (KONSTANTINE, 2013; CHARNAS, 2010), o grime não passou por um processo tão específico de crescimento e expansão, entretanto, enquanto gênero musical, a partir de 2015, o gênero se consolida. A *Shutdown*, uma música de Skepta⁶, foi o que *espalhou a palavra* do grime pelo mundo. Depois de muitos anos tentando inserir o grime no mercado da música através de diversas experimentações entre grime e outros gêneros musicais mais comerciais, como o pop, Skepta, com *Shutdown*, conseguiu alcançar *charts* valiosos. No que diz respeito às lutas sociais que os discursos do grime enunciam, no entanto, até hoje, os artistas continuam *na luta*, assim como a maioria dos artistas negros e periféricos do Brasil.

4.2 O grime no Brasil

Apesar de ser um gênero musical que, em um primeiro momento, parece ser desconhecido, o grime tem crescido no Brasil nos últimos anos. Assim como vários outros movimentos culturais e musicais do exterior que inspiraram e inspiram movimentos culturais e musicais do Brasil, o grime também tem inspirado, recentemente, rappers e MCs brasileiros. Conforme o Portal RND – portal brasileiro consolidado de notícias sobre o mundo do rap – afirma, em uma matéria mais do que completa e necessária para se entender o grime no Brasil, “[...] os garotos – e garotas – vão sempre querer brincar de *coisas novas*”, porque “Faz parte das quebradas brasileiras produzirem *arte original*” (HUGO, 2020, grifos do autor).

Seja pela semelhança entre as experiências compartilhadas das periferias do Brasil e do contexto social em que o grime surge, as periferias do Reino Unido, ou pelo interesse

⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MQOG5BkY2Bc&ab_channel=SkeptaVEVO (SKEPTA, 2015).

nos *beats* e nos compassos mais acelerados, o fato é que o gênero tem crescido no Brasil. O mundo da arte esteve sempre em constante transformação e, na realidade que vivemos agora, cujas experiências artísticas e ou de comunicação parecem estar cada mais rápidas, devido ao avanço das tecnologias, a estética do grime é bastante interessante para se expressar o que vive. Os poemas, agora divulgados no Instagram, tentam caber em uma foto de 1.080x1.080 pixels, os vídeos, quando publicadas no *Reels* do Instagram, devem ter até 90 segundos e, quando publicadas no TikTok, no máximo, 10 minutos. No grime, os *beats* são mais acelerados, frenéticos, assim como o momento social e político que vivemos, as rimas são menores, as frases precisam ser menores para que caibam nos compassos e, justamente agora, neste momento rápido e tecnológico em que nos encontramos, o grime começa a crescer no Brasil. Seria interessante trazer, futuramente, um estudo mais aprofundado que discuta especificamente essas relações, mas, por enquanto, já que ainda não o temos, é interessante inferir e criar conexões entre a rapidez que as tecnologias constroem em nosso modo de consumir a arte e a criação, ou crescimento, de manifestações literárias que seguem esse ritmo.

Em 2019, o projeto chamado Brasil Grime Show foi criado, no qual a ideia principal, “[...] que exala *undergroundismo* criativo, se dá em convocar MC’s para botarem a cara e soltarem barras de improviso dentro uma estética, digamos, *brazilian grime*” (HUGO, 2020). Apesar da proposta do Brasil Grime Show não ser a de apresentar, necessariamente, artistas de grime brasileiro ao mundo, uma vez que, por vezes, o projeto tem apresentado o grime aos artistas brasileiros, como rappers e MCs, alguns nomes do grime brasileiro também se apresentam nos episódios do projeto, como é o caso de Febem, Fleezus e Bakkari.

Em entrevista ao RND, Rennan Guerra, proprietário do estúdio em que o Brasil Grime Show é gravado, diz que:

Aqui se fala de *futebol*, *crime* e *vivência*, com muita *verdade* e muita *propriedade*, acho que é por isso que as coisas estão dando tão certo para quem está se aventurando em fazer, mas é aquela parada: é uma coisa muito verdadeira, então não adianta você querer mentir uma parada que você não tem. Os caras que fazem são *vivência purinha*. (GUERRA, 2020, grifos do autor).

Da mesma forma que acontece com outras manifestações culturais que surgem nas periferias brasileiras, o grime, no Brasil, apesar de não ter sido criado aqui, também incorpora características da vivência das periferias do Brasil. Assim como o funk e o rap,

os sujeitos que estão *fazendo* grime no Brasil também usam as letras das músicas para falar de forma potente sobre o que vivem cotidianamente, isto é, para compartilhar aspectos de suas subjetividades, mesmo que o que seja vivido não seja considerado adequado aos padrões impostos socialmente – que, por vezes, são padrões que ignoram parte da história e da realidade social das pessoas. O grime, portanto, faz parte da gama de “produtos culturais” (SALGADO, 2015) que expressam as vivências urbanas de boa parte da população brasileira, uma vez que, segundo Salgado (2015),

No plano discursivo, as letras de rap tematizam, em sua esmagadora maioria, o problema da violência e sua representação, ambos diretamente ligados à experiência urbana nas metrópoles brasileiras”, entretanto, assim como o próprio autor continua “lidar esteticamente com a violência não é prerrogativa do *rap*. (SALGADO, 2015, p. 154).

Martins (2021), ao explicar que a literatura negra “[...] se distingue pela presença de uma ‘trans-idade’” – a “transidade” vem de “[...] transnacional[idade], transcultural[idade], translingual[idade], transidentitar[idade], transdiaspor[idade]” (MARTINS, 2021, p. 2) – diz que:

Pela transnacionalidade, nos conscientizamos que as nações negras edificadas nos vários continentes apresentam aspectos comuns; através da transculturalidade, sabemos que nossas diferenças culturais se autoalimentam reciprocamente; por meio da translingualidade, somos instados a lidar com nossas semelhanças e diferenças transnacionais e transculturais em nossas várias línguas específicas; pela transidentitaridade, descobrimos que nos construímos e nos reconstruímos a partir de encontros e desencontros transnacionais, transculturais e translinguísticos; por fim, pela transdiasporidade nos indagamos a respeito das nossas adições e supressões transnacionais, transculturais, translinguais e transidentitárias nos locais para os quais nos deslocamos, livre ou compulsoriamente. (MARTINS, 2021, p. 2).

Essa transidade, então, permite que literaturas afrodiáspóricas, como o grime e o rap, compartilhem aspectos em comum, pela transnacionalidade, autoalimentem suas culturas pela transculturalidade, expressem-se através de diferentes línguas pela translinguidade, assim como compartilhem experiências identitárias, pela transidentitaridade, porque, no final das contas, tanto o rap, quanto o grime – quanto o funk e diversos outros tipos de poéticas contemporâneas – compartilham a transdiasporidade.

Salgado (2015, p. 159) diz que “Para além de uma arqueologia mais remota das formas estéticas prefiguradoras do rap, vale lembrar que nele se encontram traços distinguíveis, a olho nu, de práticas culturais pertencentes a outros complexos culturais”, da mesma forma, na estética do grime, também é possível perceber “traços” de práticas culturais caribenhas. O autor também menciona que desde o início “[...] de uma linguagem de ritmo e poesia precursora do que hoje conhecemos por rap” eram usados “[...] atabaques herdados diretamente da tradição musical e religiosa iorubá” (SALGADO, 2015, p. 160). Portanto, “Tais trânsitos garantiram, assim, uma dúplici articulação (pan-africano e local ao mesmo tempo) sonora e ideológica” (SALGADO, 2015, p. 160).

Fatsis (2019), ao discutir a noção de *racial neoliberalism* – “[...] composição político-ideológica que incorpora a economia neoliberal com as políticas discriminatórias”⁷ (FATSIS, 2019, p. 2) –, explica que o grime (e o drill, outro gênero musical), no Reino Unido, sofre com as consequências de uma política que espera que os próprios grupos minoritários sejam culpados pela estrutura historicamente desvantajosa em que vivem. Nesse sentido, as manifestações artísticas de grime, no Reino Unido, são encaradas como as responsáveis pela criminalidade das periferias pelos sistemas policiais do país, ao invés de serem vistas como protestos aos índices de criminalidade e de desvantagens sociais. Então, como forma de sustentar um sistema historicamente racista e classista,

[...] o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano. Esse fato é baseado em processos nos quais partes *cindidas* da psique são projetadas para fora, criando o chamado “Outro”, sempre como antagonista do “eu” (self). (KILOMBA, 2019, p. 34-36, grifos da autora).

Isto é, as letras e o *lifestyle* dos artistas desses gêneros musicais são tomados como responsáveis por organizar o crime. Então, a polícia do Reino Unido tem retirado vídeos do ar e aplicado Ordens de Comportamento Criminal – Criminal Behaviour Order (CBO) – aos artistas de grime (e de drill), com o suposto objetivo de prevenir comportamentos criminosos, mesmo que sem provas concretas (FATSIS, 2019), pois, dessa maneira, sustenta-se, no imaginário social, a relação entre o “eu”, branco, não

⁷ No original: “[...] a composite political ideology which merges neoliberal economics with discriminatory politics” (FATSIS, 2019, p. 2).

periférico, não criminoso, cidadão de bem – ainda que isso seja um termo brasileiro –, *versus* o “Outro”, negro e periférico, que é “[...] a parte má, rejeitada e malévola” (KILOMBA, 2019, p. 36-37).

Da mesma forma, no Brasil, as manifestações artísticas periféricas também têm passado por situações parecidas. O racismo e o preconceito de classe atingem todos os âmbitos da sociedade, na música, não é diferente, pois, muitas vezes, existem tentativas de criminalização por meio de movimentos conservadores. Muitos

[...] gêneros musicais e eventos culturais de cultura negra têm recebido um tratamento parecido [racista] em uma continuidade que abrange as últimas seis décadas, desde as danças de blues, Soundsystems de Reggae, as celebrações de Carnaval, até o UK garage, grime e drill.⁸ (FATSIS, 2019, p. 1306)⁹.

No Brasil, podemos pensar nas proibições das rodas de capoeira, que eram categorizadas como crime desde o século XIX até parte do século XX, na proibição do samba, ou nas recentes tentativas de criminalização do *funk*, do grafite e do rap.

⁸ No original: “Other Black music genres and cultural events have received a similar treatment, in a continuum that spans the last six decades from blues dances, early reggae soundsystems and Carnival celebrations to UK garage, grime and drill”.

⁹ O vídeo da música “Pass the Dutchie” do grupo “Musical Youth” – a música foi lançada em 1982 – retrata essa realidade no Reino Unido. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EsyUa63NM1E&ab_channel=MusicalYouthVEVO (MUSICAL YOUTH, 2022).

5 GRIME TAMBÉM É IDENTIDADE

Neste capítulo, trataremos, através de Woodward (2014) e Hall (2014) sobre as relações de identidade no grime e sobre como elas podem ajudar a pensar as literaturas orais na sala de aula como uma maneira de se valorizar as expressões e subjetividades das populações marginalizadas.

Apesar de tudo o que já discutimos até aqui, sobre a estruturação da escola e das pedagogias como algo que tem se afastado historicamente da realidade dos alunos, algumas ferramentas podem nos ajudar a aproximar os alunos da educação básica a uma educação libertadora, que proporcione autonomia (FREIRE, 2021). Isto é, não necessariamente as universidades precisam ser os únicos espaços que fomentem essa educação que liberta e que nos torna autônomos, ainda que, muitas vezes, essa seja a realidade ainda hoje, por conta das aulas engessadas na educação básica, que, como já mencionamos, precisam mudar.

Aqui, entendemos que a língua estabelece uma relação entre o sujeito e o social, que ela é viva e que, portanto, ela é flexível e mutável. Logo, o discurso é construído ao longo das interações que se dão entre os diferentes interlocutores. Dessa forma, desenvolver, futuramente, trabalhos que discutam o entendimento de gênero discursivo para o grime seria ótimo, todavia, não é foco deste trabalho.

De qualquer maneira, a ascensão do grime enquanto gênero musical ilustra o dialogismo de diversas formas. Em primeiro lugar, para quem não conhece o gênero, ao ouvi-lo pela primeira vez, pode surgir a dúvida: isso não é *rap*? E a resposta para isso é: depende. Se você pensar apenas na estética do rap, isto é, nas rimas, na declamação rápida ou se pensar nele como uma manifestação de música urbana e, historicamente, de sujeitos periféricos, então, sim, o grime até pode ser relacionado com o rap. Entretanto, o rap, enquanto gênero musical, é uma parte uma cultura maior, o hip-hop, que teve sua origem nos Estados Unidos, enquanto o grime se formou através da interação de diferentes sujeitos no Reino Unido – conforme veremos no próximo capítulo. Nesse sentido, podemos pensar ambos, rap e grime, como produtos sociais de diferentes interações, de diferentes dialogismos.

Em segundo lugar, ao chegar no Brasil, o grime toma uma nova forma, o que pode fazer, também, com que se pense “isso não é funk?” –, novos elementos são adicionados ao seu formato, porque, aqui, assim como em qualquer outro lugar, existem subjetividades únicas, que carregam bagagens sociais e históricas próprias que funcionam como

marcadores sociais. No processo interacional entre o grime e o Brasil, então, as letras falam do que se vive aqui, os beats são mixados com gêneros musicais que existem aqui, a estética se soma à estética do rap brasileiro, do funk, enfim, de particularidades que só são encontradas aqui. E esse processo resulta em uma expressão artística nova, criativa e que dialoga com parte da população brasileira que, embora subjugada culturalmente, tem muita arte e cultura nas veias.

Ainda, pode ser que reste uma dúvida ao leitor: por que falar de grime e não de rap? E a resposta para isso também é incerta, porque ela abre brechas para muitas respostas. De qualquer modo, é importante pensar que, como estamos entendendo, ao longo desse texto, as duas manifestações são coisas diferentes. Não é porque não entendemos chinês e coreano que devemos dizer que as línguas e os povos são iguais, assim como não é por que não sabemos o nome de todos os povos indígenas que devemos chamar todos os povos com um mesmo nome ou, também, que devemos nos referir à África como uma única grande *coisa*, e não como um continente, no qual existem diversos países e diversas culturas – embora muita gente pratique esses tipos de racismo.

O que se pretende dizer com tudo isso é que, apesar das semelhanças, não podemos reduzir *as coisas* a uma única *coisa*, assim como não podemos ignorar pontos de semelhança de *coisas* diferentes, porque isso é um diálogo entre elas. No Brasil, rap e grime dialogam e interagem, de forma que os MCs (rap), ainda que se identifiquem como rappers, por vezes, passam a cantar grime – porque o rap chegou primeiro ao Brasil – e isso acontece porque “As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2014, p. 108). No Brasil, então, a discussão sobre grime e rap (ou hip-hop) faz com que ambas as manifestações existam, convivam e dialoguem sem que se os sujeitos que as produzem precisem afirmar e validar suas origens, como acontece com os cantores de grime no Reino Unido, que, devido ao fato das semelhanças apontadas neste texto e ao fato de os EUA dominar as paradas musicais e o processo de globalização, muitas vezes, os cantores precisam afirmar sua identidade a todo momento, para que não se coloque tudo na *caixinha* do hip-hop. Algo parecido acontece aqui no Brasil, com o funk, além das marcas sociais enunciadas nas letras (as quais fazem referência a algum lugar, por exemplo), existem marcas nas batidas do funk que também podem o caracterizar como, por exemplo, funk carioca ou funk paulista (ou de qualquer outro estado ou região do país). Não é tudo a mesma coisa, o que existe é o diálogo e a interação histórica e social entre os sujeitos.

Segundo Woodward (2014, p. 18), “Os discursos e os sistemas de representação¹⁰ constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”, ou seja, marcar a sua posição em determinada manifestação artística (em qualquer que seja a sua expressão) é fundamental para que o sujeito se entenda e se enxergue, uma vez que “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2014, p. 18). Nesse sentido, ainda que existam várias manifestações artísticas marginalizadas e que todas elas possam carregar semelhanças umas com as outras, é importante fazer a diferenciação: isso é rap, isso é funk, isso é grime, porque ela diz respeito àquilo que somos, àquilo que parte da população brasileira teve acesso negado durante toda ou quase toda a vida: sua própria cultura, sua própria identidade.

Para Hall (2014, p. 110), “[...] as identidades são construídas por meio da diferença, e não fora dela”. Também, para o autor, “[...] apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é” (HALL, 2014, p. 110) que a identidade se constrói, assim, no contexto em que o grime é criado – no Reino Unido –, ele precisa se afirmar enquanto grime justamente por sua relação de semelhança, devido às origens, com o hip-hop. No Brasil, entretanto, a questão da afirmação do grime, enquanto gênero, não passa pelo mesmo processo identitário que no Reino Unido, mas, ainda assim, é importante por representar um outro *Outro*. Isto é, no Brasil, visto que as influências norte-americanas também fazem com que muitos brasileiros possam entender grime enquanto hip-hop, para os artistas brasileiros que *estão no grime*, identificar sua música, sua arte, enquanto grime, e não rap, também traz uma questão de identidade, porque o grime brasileiro passa a ser, então, um gênero com novas influências, que representa a criação de um novo movimento.

Ainda quanto à afirmação de Hall, as literaturas marginalizadas são colocadas como *marginalizadas* porque existe uma literatura hegemônica, que sempre esteve à frente das outras, por meio de interesses de dominação cultural e econômica de um povo sob outro. Entretanto, nas salas de aula da periferia do Brasil atual, as manifestações literárias marginalizadas, como o grime, são algo que a literatura hegemônica não é: manifestações culturais identitárias da periferia. Isso não quer dizer que a periferia não deve ou não pode acessar a literatura hegemônica, canônica, erudita, ou qualquer que seja

¹⁰ Segundo a autora: “A representação compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2014, p. 18).

o adjetivo, mas quer dizer que, no processo de tentar trazer práticas educativas que libertem e que catalisem a autonomia dos sujeitos para a educação básica, especialmente a periférica, essas literaturas são ferramentas potentes, afinal, elas falam sobre o que se vive na periferia – então, elas são parte da identidade da comunidade – e elas são criadas na periferia. A *potência* referida anteriormente diz respeito ao fato de que essas literaturas demonstram e trazem, em sua expressão, o que a população tem criado e o que a população tem pensado, portanto, tudo isso pode ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa e literatura.

O grime é um gênero musical cuja história e expressão permite diversos aprofundamentos, desde as letras até a discussão sobre o que é *fazer* grime no Brasil. A questão da identidade é inerente ao surgimento desse gênero musical, ainda que não se trabalhe com essa questão, propriamente, na unidade didática que foi desenvolvida neste trabalho, o próprio *trabalhar* com esse gênero nas aulas de português e literatura já pode ser uma forma de fortalecer a identidade dos alunos que se identificarem com o que se canta – ou até com o que se toca –, uma vez que o processo de identificação faz parte do processo de construção da identidade (HALL, 2014).

6 GRIME É LITERATURA? QUEM PODE FAZER LITERATURA?

Neste capítulo, procura-se entender de que forma a problemática do que pode ser considerado literatura, principalmente no que se refere à literatura oral, afeta o que tem sido considerado como adequado para se trabalhar nas práticas de língua portuguesa e literatura

Assim como Bakhtin (2006)¹¹, Cândido (2011) também aborda o Romantismo como um marco para se pensar sobre diversidade cultural, nesse caso, na literatura. Segundo o autor, o Romantismo foi um dos primeiros movimentos que enxergou a discussão sobre a pobreza como relevante para a literatura, sem apresentar os sujeitos que vivenciavam essa realidade com comicidade ou de modo negativo.

Para Cândido (2011), “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles”, no Romantismo, então, começa-se a falar sobre a pobreza, porque acontece em um momento histórico que marcou revoluções importantes, em que os sujeitos da burguesia se tornam a nova elite. Essa nova elite tinha vivências diferentes, era uma nova elite que celebrava a independência do Brasil em relação à Portugal, que queria falar da nacionalidade, do indivíduo, do eu, do ego. Entretanto, ainda sim, autores que representam o Romantismo no Brasil, como Gonçalves Dias, José de Alencar e Castro Alves não representavam a pobreza. Isto é, eles não faziam parte dela.

Até o século XX, poucas foram as vezes que autores que não fizessem parte da burguesia branca puderam se representar, ou que puderam ter voz, como é o caso de Luís Gama, em que suas obras foram mantidas *em escanteio* ao longo da história, assim como a de diversos outros escritores e poetas negros – como Carolina Maria de Jesus, também.

Na atualidade, a maneira de escantear as manifestações literárias de grupos marginalizados, como o grime, é adotar outras ferramentas, já discutidas aqui, como a criminalização através de leis, uma vez que, por conta da internet, é mais difícil *esconder*, ignorar ou embranquecer um artista. No entanto, se esses artistas atuais também estão criando literaturas que tratam de suas vivências, de seus sentimentos, por que não as considerar como literatura, de fato? Porque o que permanece, desde séculos atrás, até

¹¹ As edições mais novas desse texto apontam que os textos são de autoria de Volóchinov. Contudo, aqui, optou-se por manter a referência a Bakhtin devido à edição utilizada.

hoje, como ponto de semelhança, devido à historicidade, entre os diferentes períodos históricos, é o medo. “O medo branco de ouvir o que poderia ser revelado pelo sujeito negro” (KILOMBA, 2019, p. 41) e/ou periférico faz com que a literatura seja negada, porque “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição de direitos, ou de negação deles” (CÂNDIDO, 2011). Utiliza-se, portanto, a “máscara do silenciamento”, que “[...] controla a possibilidade de que colonizadas/os possam um dia ser ouvidas/os e, conseqüentemente, possam pertencer” (KILOMBA, 2019, p. 43). Essa máscara é utilizada, então, na criminalização da literatura oral e periférica, desde sempre e até hoje, no acesso à educação pelos grupos marginalizados e, principalmente, no acesso, por esses grupos, à identidade, porque a identidade fortalece a autonomia, a autoestima e a voz desses grupos.

Ainda que concordemos com Cândido em relação a importância de a literatura hegemônica (“erudita”, segundo o autor) ser acessível a todos, neste trabalho, essa discussão não é o foco, porque, primeiramente, é necessário dar voz aos grupos marginalizados, fazer com que pertençam, e a literatura nos ajuda nesse processo, uma vez que ela “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CÂNDIDO, 2011). De acordo com o que pudemos perceber nos capítulos anteriores, o acesso à educação para as camadas populares foi negado até pouquíssimo tempo atrás, o que fez com que essa parte da população não pudesse ter, nem mesmo, acesso à criticidade – no modo acadêmico da palavra. Portanto, é necessário que pensemos, primeiramente, em uma forma de aproximar essa população com a educação que liberta e que rompe com as barreiras de pensamento, visto que, também conforme o capítulo anterior, a lógica neoliberal tem se instalado na educação, de modo a conduzir as políticas educacionais a serem criadoras de mão de obra para o mercado, mas, apesar disso, “[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação” (CÂNDIDO, 2011).

Na discussão sobre o que se pode ser considerado como literatura africana, Abiola Irele diz que “[...] a dominância das línguas europeias está levando a uma desvalorização daquelas literaturas que são originárias dos povos deste continente, e nas quais se pode observar a coincidência normal entre o pensamento imaginativo – altamente carregado daqueles elementos que sustentam a cultura comum – e a língua – que estabelece uma conexão entre a consciência individual artística e imaginativa e a vida coletiva” (IRELE, 2016, p. 26). Apesar da discussão de Irele tratar de um processo de África, isto é, de um processo cujo tempo e características são diferentes do tempo e das características atuais

do Brasil, parte de nossa ancestralidade também é em África, o que faz com que, conseqüentemente, nossas manifestações literárias se expressem significativamente na oralidade, afinal, essa é a nossa herança. Esse trecho de Irele ilustra um processo que tem acontecido há séculos no Brasil, desde a Reforma de Pombal, em que boa parte da cultura do Brasil foi, legalmente, apagada¹².

Ao falar sobre o problema, em África, da instituição de uma língua europeia como oficial, o que afeta o desenvolvimento e a vida de africanos letrados ou não, Irele (2016, p. 27) diz que “[...] esse vínculo de nossa literatura moderna com as línguas europeias está em desacordo com os fatos da vida africana atual, pois a verdade é que não se pode dizer que nenhuma dessas línguas, fora de círculos restritos, acompanhe totalmente a realidade da experiência africana atual”, o que faz com que os cidadãos não letrados, lá, passem por um “[...] o estranhamento real do sistema moderno” que faz com que tenham “[...] desvantagem no sistema socioeconômico que valoriza o domínio da língua europeia” (IRELE, 2016, p. 33). Apesar de se tratar, novamente, de um processo de outro continente, o que aconteceu com o Brasil desde a Reforma de Pombal gerou um sentimento parecido nos brasileiros, uma vez que os grupos que falavam outras línguas foram historicamente excluídos de atividades que eram prestigiadas por que, além de outras questões, como as raciais, não acessavam a língua oficial e não era lhes dado acesso a ela.

Todavia, a ancestralidade e a cultura oral oriunda de África permanece na cultura atual dos grupos marginalizados no Brasil, assim como Irele (2016, p. 33) diz acontecer em África: “As culturas tradicionais continuam a se expressar nas línguas locais, enquanto a nova cultura está sendo elaborada nas línguas europeias”. Além das línguas locais, as variações linguísticas das comunidades marginalizadas no Brasil continuam sendo desvalorizadas e sendo afastadas do que seria uma expressão ideal do português, segundo as elites letradas brasileiras¹³. E é por isso que manifestações literárias como rap, slam e grime são importantes literaturas para tornar o acesso à identidade e à ancestralidade possíveis em contextos escolares. Ainda que se utilizem bases de manifestações que começaram a ocorrer em territórios anglofalantes, no caso do hip-hop e do grime, e,

¹² E é importante ressaltar que isso não aconteceu somente no Brasil e que esse não é um pensamento inédito, Bell Hooks (2008) fala: “O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que esconde a perda de tantas línguas, todos aqueles sons da diversidade, comunidades nativas que nós nunca ouviremos”.

¹³ Marcos Bagno fala muito e muito bem sobre isso em seu livro “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz”.

também, europeus, no caso especificamente do grime, é interessante perceber que, sim, temos incorporado, às nossas artes, estéticas criadas em lugares historicamente hegemônicos, contudo, criadas por sujeitos não hegemônicos que vivem neles. “A apropriação de conhecimentos significativos aproximam os participantes da vida dos descendentes de africanos, não apenas no Brasil [...], acomodando também as questões sobre desigualdade de classe” (SOUZA, 2011, p. 81). No final das contas, ainda que tenhamos vivido histórias diferentes, compartilhamos ancestralidade.

Segundo Fonseca (2016), “Máximas, provérbios, lendas, estórias” são características da tradição oral, então, a partir disso, podemos relacionar as letras do grime, que são escritas, mas escritas para serem cantadas, com a oratura – termo que, também segundo Fonseca (2016), foi cunhado pelo linguista Pio Zirimu para se referir à literatura oral. No grime, brasileiro ou londrino, essas características estão presentes, afinal, histórias sobre a vida real são contadas. É interessante perceber, por exemplo, que nas letras de grime escolhidas especificamente para este trabalho, a presença de máximas é constante: “São Paulo é selva, Tony Country, Yin Yang” ou “Terceiro mundo, fábrica de Marighella”.

Os diversos processos de eugenia e de embranquecimento da população brasileira tentaram – e ainda tentam – desvalorizar a literatura oral ou, ainda, afastá-la do que pode ser considerado como literatura – parte do que será tratado aqui perpassa essa problemática. Muitas vezes, isso é posto em discussão, simplesmente, porque

“[...] muito de nossa resposta à literatura é determinado pela maneira como o artista literário estabelece um grau satisfatório de adequação entre o conteúdo imaginativo de seu trabalho e seu meio linguístico”. (IRELE, 2016, p. 25).

O que pode ser entendido como adequado no meio linguístico, entretanto, por vezes, toma como irrelevante os discursos – e os sujeitos que os produzem – que foram historicamente deixados de lado, conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho. A construção do que nos foi imposto como adequado é tão perversa e bem estruturada que, por vezes, fizeram-nos acreditar que autores negros eram brancos, como é o caso – já bastante discutido – de Machado de Assis¹⁴. Ainda que Machado de Assis seja considerado como literatura adequada no meio linguístico, isso se deu ao fato de terem o

¹⁴ Ver mais em Proença (2020).

pintado como um sujeito aceito, pois, em outros casos, como o de Carolina Maria de Jesus ou de Luís Gama, mencionados anteriormente, suas literaturas foram ignoradas por anos, até que pudessem, enfim, se tornarem relevantes. Se falamos em literatura oral, principalmente, em literaturas produzidas por sujeitos marginalizados, a valorização desse tipo de manifestação, efetivamente, é ainda mais difícil.

A literatura escrita – a única considerada como literatura hegemonicamente –, às vezes, tende a se prender em aspectos muito engessados. Não é comum que identifiquem uma obra em áudio considerada como literatura oral, e isso se torna ainda mais difícil quando estamos falando de obras em áudio que foram produzidas por sujeitos não hegemônicos. Contudo, parte da população brasileira, como a população negra, que ainda está à margem, continua tendo, como principal meio de difusão da sua cultura, a oralidade, como os gêneros *rap* e *slam* – que tem ganhado algum mínimo espaço nas discussões referente à poesia, letramento e educação, de modo geral. Entretanto, o caráter de oralidade da literatura, trazido pelo povo negro, mesmo nos gêneros musicais contemporâneos, ainda segue escanteado. Não podemos ignorar que muitas comunidades indígenas da América, das quais vários brasileiros também têm origens, também têm a oralidade como principal meio de registro da história. Isto é, se mais de um povo que originou o povo brasileiro tem a oralidade como meio de difusão da sua cultura, da sua literatura, por que é que, ainda, hegemonicamente, se considera, apenas a literatura escrita como cultura?

Nesse sentido, Souza (2011, p. 35), ao dizer que “[...] os letramentos no hip-hop também são sustentados por práticas engendradas pelos movimentos sociais negros que historicamente reivindicam direitos, inclusive na área da educação”, mostra-nos uma alternativa para subverter essa lógica histórica de valorização de culturas e saberes hegemônicos, através do hip-hop, entretanto, também podemos utilizar o grime em práticas de letramento em espaços escolares (ou não escolares).

7 CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo, apresenta-se a unidade didática construída, assim, ressalta-se que o trabalho de unir tudo o que foi discutido até aqui em um material didático não foi simples, mas, apesar disso, as atividades elaboradas aqui são sugestões que partem de um caráter dialógico do uso da linguagem e que, por isso, toda vez que forem (re)enunciadas serão modificadas. É importante falar disso logo no início deste capítulo para que possamos pensar de outra forma a respeito de materiais didáticos, pois, assim como os discursos, eles também são produzidos por sujeitos específicos, em contextos específicos, que, não necessariamente, vão fazer sentido para todos. Então, assim como se buscou fortalecer a identidade e a autonomia dos alunos nesta unidade didática, é importante que o educador também se sinta autônomo em relação à *performance* dela.

Embora se pretenda, aqui, construir um material pedagógico que apresente ideias para nos autoatualizar para a construção de aulas de literatura e de linguagens, a reflexão proposta ao longo do texto é também um convite para que se pense na autoatualização de práticas pedagógicas de qualquer área. Inclusive, algumas das práticas propostas para as aulas dialogam com práticas pedagógicas utilizadas em mediações de artes cênicas e visuais, porque pensar em arte é pensar em literatura, e vice-versa, e pensar em ambas é, também, pensar em linguagens e em educação, assim como diz Camnitzer (2009), “Arte e Educação não são coisas diferentes. São especificações diferentes de uma atividade comum”. Assim, algumas práticas dialogam com outras linguagens artísticas porque acreditamos que a interdisciplinaridade nas aulas é uma forma de unir saberes, de unir diferentes linguagens e de compartilhar novas experiências.

O nome da unidade didática é, de certa forma, autoexplicativo – eu diria, até autoquestionador – e foi pensado de acordo com a reação das pessoas para as quais falei sobre a temática deste trabalho, pois a resposta era sempre: “Grime? Que isso?” ou alguma variação do tipo. Enfim, para que possamos começar a entender um pouco mais sobre o material, apresenta-se, abaixo, as informações gerais dele, contudo, a unidade didática completa está nos anexos deste trabalho.

- Tema: Literatura Oral e Periférica
- Problematização: Grime é literatura?
- Turma/público-alvo: Turmas de Ensino Médio e turmas da EJA.

- Materiais utilizados: folhas a4, caixa de som, quadro para escrever (quadro branco ou lousa de giz); para as atividades em aula: papel, tinta, lápis de cor, pincéis, canetão, papel kraft, fita dupla-face, fita durex.
- Gêneros estruturantes: letras de música; poesia contemporânea;
- Produção final: poesia contemporânea; instalação artística.

7.1 Retomando a questão da oralidade nas aulas de língua portuguesa e literatura

Os objetivos da unidade didática foram ancorados nas contribuições de Antunes (2003) e da BNCC (BRASIL, 2018). Independente de qual gênero oral se trabalhe em sala de aula, é preciso pensar em como o texto vai ser trabalhado. Para Antunes (2003, p. 100), “[...] o professor deve levar o aluno a ser capaz de identificar [...] aspectos globais do texto” e é por isso, então, que é necessário que existam atividades que lidem com essa questão. No material proposto, as atividades 1, *Playlist de recomendação*, 4, *Marinheiro Só*, 5, *Música é literatura?*, da parte 1, e a atividade 2, *Interpretação*, da parte 2, propõem reflexões acerca de música enquanto gênero textual. Além disso, essas atividades também propõem reflexões que ajudam o aluno a atribuir significado ao texto oral.

Ressaltar os pontos de diferença entre oralidade e escrita também é importante nesse processo (ANTUNES, 2003), entretanto, o professor não precisa falar de modo expositivo sobre isso, uma vez que os alunos têm autonomia suficiente para perceberem essas questões, desde que sejam mediados para isso. Na unidade didática, as atividades da parte 1 têm objetivo de levantar a reflexão acerca de escrita e oralidade, de suas diferenças e de suas semelhanças, entendendo a música enquanto oralidade.

Antunes (2003, p. 105) afirma que as literaturas orais, por vezes, “[...] aparecem na sala de aula apenas como pretexto para que sejam convertidas na norma padrão da língua”, o que faz com que “[...] o seu valor como forma de expressão oral dos valores culturais de uma comunidade” seja esquecido. Na unidade didática, a atividade 2, da parte 2, *Interpretação*, propõe reflexões acerca das questões culturais e sociais levantadas nas músicas trabalhadas. Na parte 1 da unidade didática, a atividade 5, *Interpretar*, apesar de trabalhar com o texto oral em formato escrito, também propõe que se pense em questões sociais levantadas nos textos, assim como a atividade 3, *A tradição oral*, propõe uma reflexão histórica sobre a tradição da oralidade.

A BNCC entende a que

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. (BRASIL, 2018).

A literatura oral e o trabalho com a oralidade, enquanto arte, mas também enquanto linguagem, também podem propiciar o “desenvolvimento da autonomia reflexiva”, de modo que ajudem o aluno a “Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social” (BRASIL, 2018) – que, por sinal, é uma competência da BNCC. Portanto, as atividades 1 e 4, da parte 1, e 1 e 3, *Imagem e Ação e Fazer uma pedra*, da parte 2, foram pensadas em diálogo com essa perspectiva de entendimento das práticas pedagógicas proposta pela BNCC.

7.2 Pensando o material, *tintim por tintim*

O objetivo da *Primeira Interação* é aproximar os alunos do professor, dos colegas e da temática que pretende se seguir nas próximas atividades, que exige que os alunos sejam protagonistas e autônomos nas práticas literárias. Para que isso aconteça, é importante que, no primeiro dia, o imaginário construído a respeito do que seria uma topologia clássica do aprendizado, ao longo dos últimos anos de escola, seja questionada e repensada, porque, por estarem acostumados com métodos engessados, é possível que os alunos não se sintam confortáveis para transgredir. A primeira interação prevista nesse material didático problematiza esse método engessado: por que sempre se sentar em fileiras, às vezes, até enumeradas? Esse é o jeito mais agradável de estabelecer uma relação de conforto e confiança entre aluno-escola ou aluno-professor? Muitas vezes, ouvimos professores comentar que propor algum tipo de mudança pode ser difícil em alguns contextos, porque os alunos tendem a ficar eufóricos com a possibilidade de sair da mesmice. E isso, de fato, é verdade: realmente, pode ser que a turma disperse a atenção, que antes estava voltada para o professor, por isso, então, é que se sugerem algumas técnicas – comumente usadas em oficinas e mediações culturais – que ajudam a controlar a respiração e a canalização de energia no corpo. A figura 1, abaixo, demonstra o que foi pensado para essa primeira interação.

Figura 1 – Primeira Interação



Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

7.2.1 Parte 1 – Música é literatura?

As atividades propostas na parte 1 da unidade didática objetivam trazer questionamentos e tensionamentos a respeito do que é considerado literatura, mais especificamente, a respeito da música como literatura. A partir da concepção de leitura de Paulo Freire (1989), de que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, buscou-se, nas atividades, construir métodos de acionar conhecimentos prévios (LEFFA, 2007) sobre o que os alunos entendem por leitura e pelo ato de ler, mas, também, buscou-se apresentar um pouco sobre ancestralidade africana, a fim de fazer os alunos relacionarem oralidade, música e leitura do mundo, para que, posteriormente, esses entendimentos sejam relacionados ao gênero textual proposto.

De acordo com Simões (2012), práticas de preparação para a leitura são necessárias para se “[...] trabalhar sobre conhecimentos prévios necessários à leitura, sejam eles relacionados à temática do texto, ao gênero de discurso a que pertence ou aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão”. Partindo dessa perspectiva, então, pensa-se na atividade 1, Playlist de Recomendação, como forma de aproximar os alunos da temática e do gênero que serão tratados durante a Unidade Didática. A atividade Playlist de Recomendação foi inspirada na proposta de atividade “Palavra-sensação”, disposta no capítulo sobre oficinas, no livro Letramento Literário de Rildo Cosson (2009).

Figura 2 – Atividade 1 da parte 1

**ATIVIDADE 1
PLAYLIST DE RECOMENDAÇÃO**

Juntos, construiremos um cartaz em que cada aluno vai escrever uma (ou mais) música que ele ouviria em determinada situação.

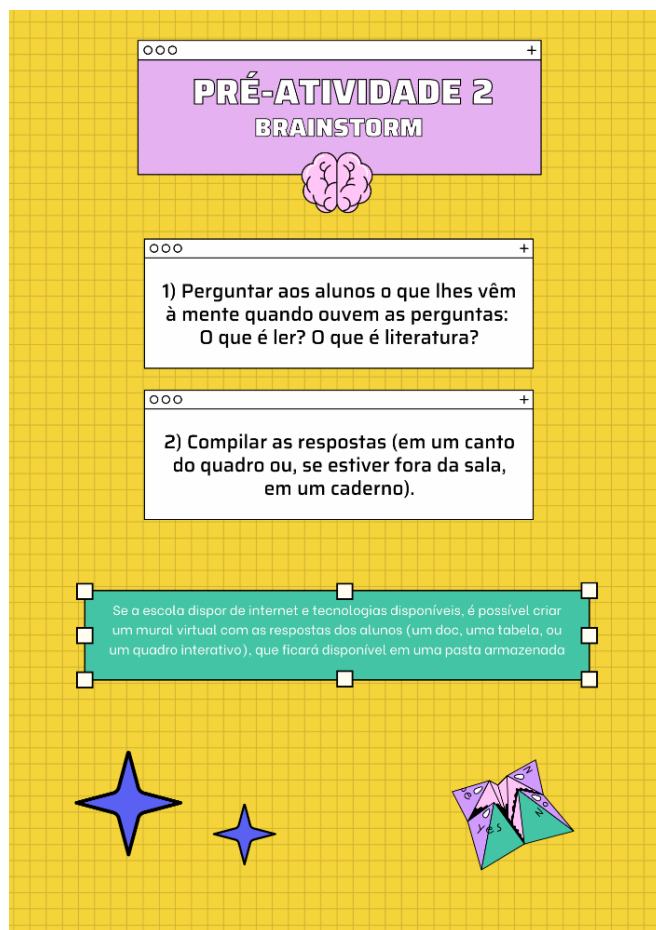
- Pergunte aos alunos que situação faz com que eles se sintam: 1) tristes, 2) animados, 3) raivosos e 4) realizados (ou outros adjetivos que você achar melhor).
- Compile as respostas (se estiver na sala, pode ser no quadro, se estiver fora, pode ser em um caderno) e, juntos, selecionem 4 (ou mais) dessas situações.
- Proponha que pensem em recomendar uma música para cada uma dessas situações, como em uma playlist, por exemplo: “o que ouvir na sexta-feira à noite?”, “o que ouvir quando se leva um fora do crush?”, “o que ouvir quando você precisa estudar para uma prova?”.
- Peça que cada aluno coloque no cartaz uma música que ele recomendaria para ser ouvida em pelo menos uma das situações.
- (Ou) pergunte aos alunos onde eles gostariam de expor a playlist; (ou) exponha o cartaz em mural específico do espaço; (ou) exponha o compilado virtualmente.

Essa atividade também pode acontecer de outra forma. Caso seja possível, o professor pode sugerir que a turma se divida em grupos e, no celular, montem uma playlist online para cada situação, ou também, cada grupo pode ficar responsável por criar uma playlist de uma determinada situação.

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

A pré atividade 2 propõe um *brainstorm*, pois, esse tipo de atividade ajuda o professor a entender o que precisará ser mais ou menos aprofundado no desenvolvimento da atividade seguinte. Segundo Leffa (2007), “A capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material”, pois, “o que o aluno precisa aprender vai depender do que ele já sabe. O material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas” (LEFFA, 2007, p. 16).

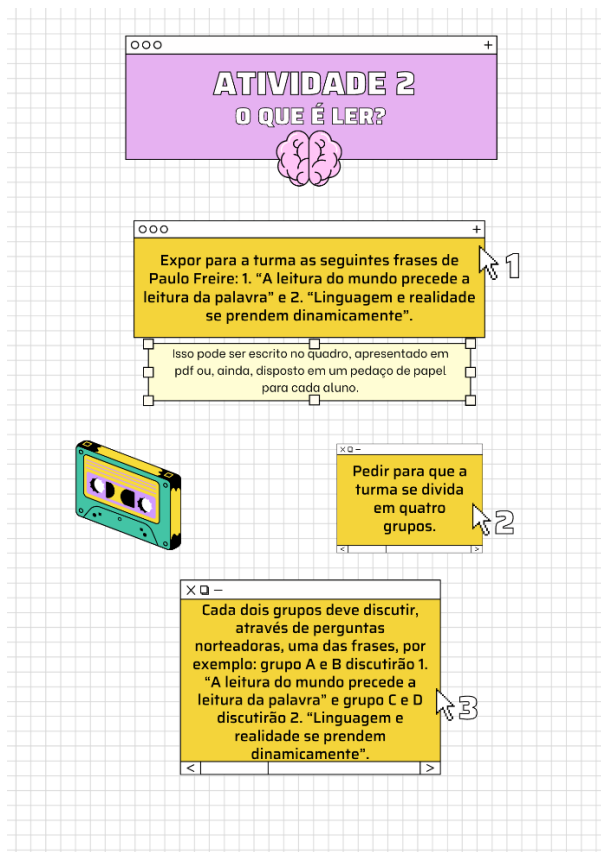
Figura 3 – Pré-atividade 2 da parte 1



Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

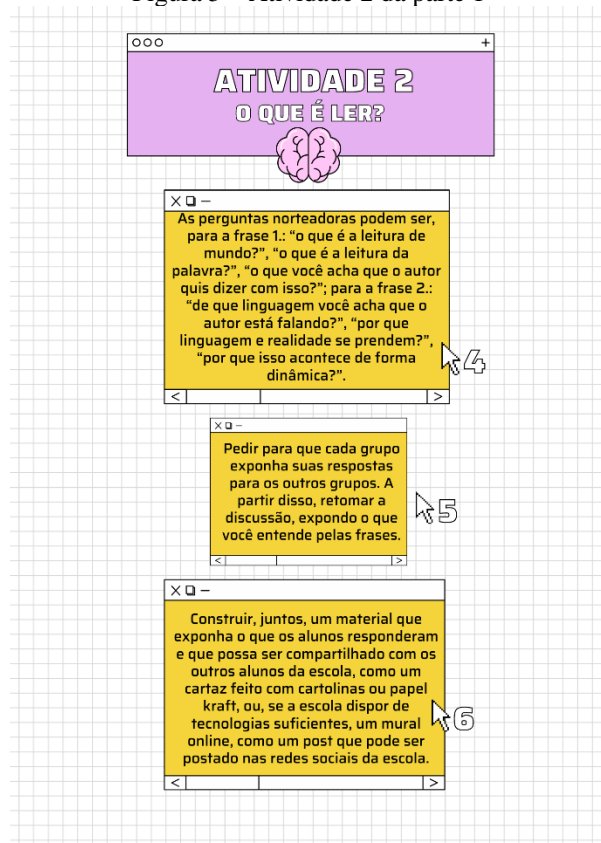
A partir da concepção de “leitura do mundo”, de Paulo Freire (ano), a atividade 2 da parte 1 tem o objetivo de que, juntos, os alunos, conversem e tentem entender o que é visto como *o que é ler* para Freire. É importante que não haja uma explicação prévia sobre o vocabulário das frases que serão expostas, por que “[...] nunca se estudam todas as palavras novas de um texto antes de começar sua leitura. Isso seria enfadonho, sem sentido e contrário às práticas de leitura efetivas, pois aprendemos palavras ao ler, por meio do contexto em que aparecem” (SIMÕES, 2012). A construção do cartaz, além de propor dinamicidade e criatividade e de servir como um registro, é um modo de desenvolver ferramentas para argumentar, afinal “Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais” (KOCH; ELIAS, 2016).

Figura 4 – Atividade 2 da parte 1



Fonte: "Grime? Que isso?" (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 5 – Atividade 2 da parte 1



Fonte: "Grime? Que isso?" (Unidade Didática elaborada pela autora).

As atividades 3 e 4 da parte 1, *A tradição oral* e *Marinheiro Só*, foram pensadas para servir como pontes de conexão entre a discussão sobre leitura do mundo e música enquanto literatura, porque, aqui, além de se entender os *griots* como mediadores da leitura do mundo, introduz-se a música, oralidade, como uma forma literária da qual sentidos podem ser apreendidos. Também, essas atividades trazem um pouco de informação sobre nossa ancestralidade, sobre nosso passado e, de certa forma, propõem reflexões sobre como essa cultura oral existente no Brasil está ligada à cultura oral ancestral africana.

Figura 6 – Atividade 3, A tradição oral, da parte 1

The image shows a digital interface for an activity titled "ATIVIDADE 3 A TRADIÇÃO ORAL". The interface is set against a light yellow grid background. At the top, there is a green rectangular box with the title "ATIVIDADE 3 A TRADIÇÃO ORAL" in white, bold, uppercase letters. Below this box is a white speech bubble icon. In the center, there is a pink rectangular box containing the following text: "Para esta atividade, é interessante que os alunos possam receber o texto e as questões em escrito. No entanto, para que se estabeleça um diálogo entre os diferentes entedimentos, é melhor que as respostas aconteçam de forma oral, como em uma conversa." Below the pink box is a white rectangular box with the text "Pedir para que leiam o texto adaptado". At the bottom, there is a white rectangular box with a title bar containing "X □ -". The main content of this box is "Pedir para que os alunos respondam às questões oralmente." followed by a list of four questions: "1. Você já conhecia os griots? Quem são os griots? Onde eles surgiram? O que eles fazem?", "2. O que é ser 'um mediador dentro da sociedade'?", "3. Por que um cantor ou contador de histórias pode compartilhar seu conhecimento?", and "4. Você já aprendeu algo com alguma música ou alguma história que te contaram? O quê?". At the bottom of this box are navigation arrows: a left arrow, a right arrow, and a central square button.

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 7 – Atividade 3, A tradição oral, da parte 1

**ATIVIDADE 3
A TRADIÇÃO ORAL**

“Somos mediadores da sociedade e utilizamos a palavra como o principal instrumento”, diz griot

Respeitados pelas sociedades africanas, os griots mantêm vivos os costumes de uma época onde as memórias auditiva e visual eram os únicos recursos de que dispunham para a transmissão do conhecimento [...].

Griot é um mediador dentro da sociedade; ele resolve conflitos e leva a calma. Ele é músico, cantor, contador de histórias, dançarino, um organizador das cerimônias sociais que utiliza a palavra como seu principal instrumento [...].

Preservando a cultura, os griots incrementam essa diferença, fortalecem o debate da humanidade e encorajam os outros a não terem medo de um continente que ainda tem muito a ser descoberto.

Fonte: “Somos mediadores da sociedade e utilizamos a palavra como o principal instrumento”, diz griot. Por dentro da África, 5 jun. 2013. Disponível em: <https://www.pordentrodafrica.com/cultura/somos-mediadores-da-sociedade-e-utilizamos-a-palavra-como-o-principal-instrumento-diz-griot>. Acesso em set. 2022

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 8 – Atividade 4, Marinheiro Só, da parte 1

**ATIVIDADE 4
MARINHEIRO SÓ**

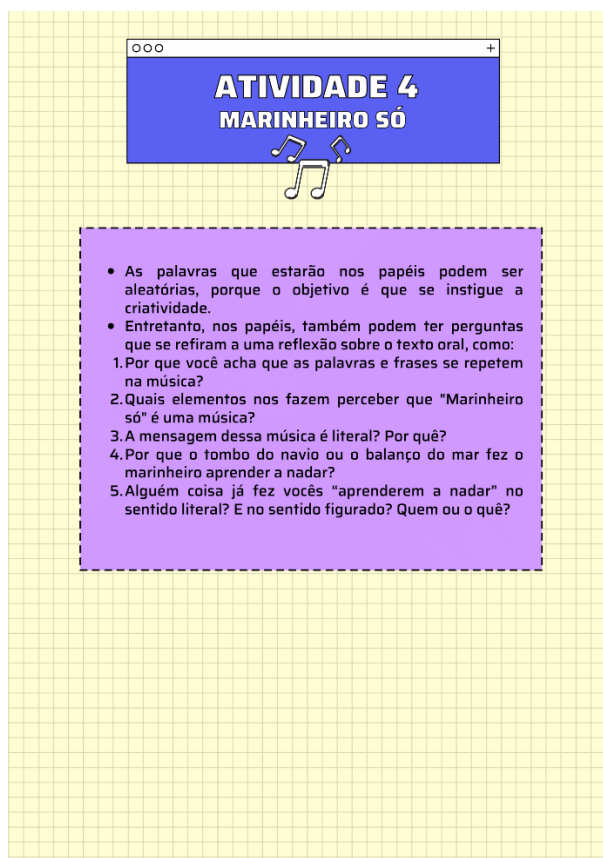
O professor pode apresentar, cantando, ou através de caixas de som, um trecho da música “Marinheiro só” para a turma.

Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
Ô, quem te ensinou a nadar?
Marinheiro só
Ou foi o tomo do navio
Marinheiro só
Ou foi o balanço do mar
Marinheiro só

- Conversar com a turma sobre o trecho da música, explicar que essa é uma música que tem origem na cultura afro-brasileira, que era costumeiramente cantada por pescadores e que, depois, foi incluída também na capoeira.
- Propor uma dinâmica: enquanto você canta as partes principais, a turma responde “marinheiro só” e vai passando para o lado uma caixinha com papéis dentro. Quando você parar de cantar, o aluno que está com a caixinha deverá pegar um papel, escolher um colega para trabalhar e, juntos, deverão criar uma história breve com as palavras que estarão no papel.

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 9 – Atividade 4, Marinheiro Só, da parte 1



The image shows a digital interface for an activity. At the top, there is a blue header box with the text "ATIVIDADE 4" and "MARINHEIRO SÓ" in white, bold letters. Below the text are three musical notes. The main content area is a purple box with a dashed border, containing a list of instructions and questions. The background is a light yellow grid.

ATIVIDADE 4
MARINHEIRO SÓ

- As palavras que estarão nos papéis podem ser aleatórias, porque o objetivo é que se instigue a criatividade.
- Entretanto, nos papéis, também podem ter perguntas que se refiram a uma reflexão sobre o texto oral, como:
 1. Por que você acha que as palavras e frases se repetem na música?
 2. Quais elementos nos fazem perceber que "Marinheiro só" é uma música?
 3. A mensagem dessa música é literal? Por quê?
 4. Por que o tombo do navio ou o balanço do mar fez o marinheiro aprender a nadar?
 5. Alguém coisa já fez vocês "aprenderem a nadar" no sentido literal? E no sentido figurado? Quem ou o quê?

Fonte: "Grime? Que isso?" (Unidade Didática elaborada pela autora).

A pré-atividade 5, da parte 1, *Música é literatura?*, não é exatamente um brainstorm, mas funciona como tal, uma vez que busca investigar o que os alunos já entenderam até aqui, seguindo, novamente, a concepção de Leffa (2007) de que acionar os conhecimentos prévios é importante para que se saiba como trabalhar as próximas atividades.

A atividade 5, então, finaliza a parte 1, e traz uma atividade mais clássica de leitura. Através da leitura de dois textos, os alunos deverão responder às questões, que podem tanto serem apresentadas em texto escrito quanto serem apresentadas oralmente. Entretanto, aqui, acredita-se que é mais interessante propor que isso aconteça como uma conversa, mesmo que depois seja pedido para que registrem suas opiniões de forma escrita. A conversa ajuda os alunos a trabalharem sua argumentação oralmente, o que é muito importante em práticas sociais do mundo moderno, como entrevistas de emprego. Por fim, a dinâmica final da atividade 5 tem o objetivo de explorar o uso de diferentes linguagens, porque "[...] a arte, com suas diferentes linguagens, ganha um papel extremamente importante para contribuir com uma educação desveladora, que na busca

por sujeitos críticos, autônomos e criativos, não pode negar o corpo e a corporeidade, ou seja, o locus dos sentidos” (SCATOLINI, 2009). Trabalhar escrita e oralidade é tão importante quanto explorar outras linguagens artísticas nas quais expressamos nossas histórias e opiniões, portanto, aqui, acredita-se que a união de práticas que envolvam diferentes linguagens artísticas facilite o desenvolvimento de uma educação que liberta.

Figura 10 – Pré-atividade 5, Música é literatura?, da parte 1

The slide has a yellow background with a grid pattern. At the top, a pink box contains the title "PRÉ-ATIVIDADE 5 MÚSICA É LITERATURA?" and an icon of an open book. Below this, two white boxes with black text provide instructions: "1) Pergunte aos alunos sobre quais assuntos, de acordo com o que eles veem, músicas costumam falar." and "2) Pergunte aos alunos se eles acham que música é literatura e por quê." At the bottom, there are two blue stars and a CD icon.

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 11 – Atividade 5, Interpretar, da parte 1

The slide has a white background with a grid pattern. At the top, a pink box contains the title "ATIVIDADE 5 INTERPRETAR" and an icon of a person reading. Below this, a yellow box contains instructions: "Os alunos deverão ler os dois textos a seguir, o professor pode o reler em voz alta, se achar necessário." and "Em seguida, deverão juntos discutir as perguntas. A proposta é que não seja um 'escreva sua resposta e depois leia em voz alta', a ideia é que o professor instigue as respostas logo depois da leitura, com perguntas norteadoras." Below the instructions are two yellow boxes for "Texto 1" and "Texto 2".

Texto 1:
 “Enquanto não têm foguetes para ir à Lua os meninos deslizam de patinete pelas calçadas da rua. Vão cegos de velocidade: mesmo que quebrem o nariz, que grande felicidade! Ser veloz é ser feliz.”
 Para ir à Lua, de Cecília Meireles.

Texto 2:
 “Pique um sonho de criança Mas mantenha os pés no chão Tô vivendo do meu sonho Acelerei na contramão O que pra muitos é loucura Outros chamam de ilusão”
 Terceiro Mundo, de Fabem, Fleezus e CESIV.

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 12 – Atividade 5, Interpretar, da parte 1

ATIVIDADE 5
INTERPRETAR

Sugestões de perguntas norteadoras:

1. Vocês já conheciam algum dos textos?
2. Que tipo de texto é o texto 1? E o texto 2?
3. Existe alguma relação entre os assuntos dos dois textos? Qual?
4. Que relação podemos fazer entre a afirmação “Vão cegos de velocidade: mesmo que quebrem o nariz”, do texto de Cecília, e a afirmação “Tô vivendo do meu sonho, acelerei na contramão, o que pra muitos é loucura”, do texto de Febem e Fleezus?
5. E que relação podemos fazer entre a parte que Febem e Fleezus dizem “pique um sonho de criança, mas mantenho o pé no chão” e a parte que Cecília diz que os meninos “Vão cegos de velocidade”?
6. O que Febem e Fleezus quiseram dizer com “acelerei na contramão”?
7. No texto de Cecília, ela diz que, para os meninos, “ser veloz é ser feliz”, mas Febem e Fleezus dizem que “acelerar na contramão” para muitos é loucura. Por quê?
8. Para entender os dois textos precisamos entender a “leitura do mundo”? Por quê?
- 9) Se você fosse um griot, como você cantaria ou dançaria um dos textos? Invente um ritmo para um dos textos e conte a história cantando, ou, invente movimentos que representem uma das histórias e a conte dançando, como em vídeos do Tik Tok.

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

7.2.2 Tirando água de pedra

A atividade 1 da parte 2, *Imagem e ação*, propõe um jogo parecido com o clássico Imagem e Ação, entretanto, algumas adaptações foram feitas para tentar melhorar a dinâmica em sala de aula, como a escolha das cartas. O jogo servirá como uma forma de atribuir sentido às palavras muito específicas que aparecem nas letras e que podem, em alguns contextos, dificultar o entendimento e o desenvolvimento das próximas atividades, mas, também, o jogo aprofundará informações sobre os termos escolhidos, o que pode ser interessante mesmo nos casos em que os alunos já conheçam os termos.

Figura 13 – Atividade 1, Imagem e ação, da parte 2

○○○ +

ATIVIDADE 1

IMAGEM E AÇÃO

○○○ +

- Juntos, ouvir as músicas “Terceiro Mundo” e de “Yin Yang” de Febem, Fleezus e CESRV.
- Os alunos devem receber folhas com as letras das músicas, para que possa lê-las.
- O professor pode, então, fazer algumas perguntas como:
 1. Do que as músicas falam? Vocês sabem que gênero musical é esse?

- A partir das letras das músicas, jogaremos Imagem e Ação para saber curiosidades sobre a letra das músicas.
- Dividiremos a turma em grupos.
- Levaremos um jogo de cartas enumeradas, igualmente, de 1 a 6 dentro de um envelope.
- Cada envelope deve conter cartas (que podem ser como o exemplo abaixo) que explique o que é e ou o que faz: Marighella; terceiro mundo; selva de pedra; Town & Country; Yin Yang; Muccino; Mar Vermelho; Tracksuit; Ralph Lauren; Grime; Brimel.
- No quadro, o professor deve escrever as dicas de categoria, para que o grupo possa indicar qual é a categoria do que vão tentar explicar: PESSOA (Marighella, Ralph Lauren e Muccino); LUGAR (Selva de pedra, Mar Vermelho e terceiro mundo); OUTROS (Town & Country, Tracksuit, Grime, Brimel e Ying Yang).
- O professor também deve explicar que as cartas contêm uma frase, por exemplo: “Bárbara é mulher e professora de literatura”.
- Através de um sorteio, ou de um jogo de dados, decidiremos qual grupo vai brincar primeiro.

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 14 – Atividade 1, Imagem e ação, da parte 2

○○○ +

ATIVIDADE 1

IMAGEM E AÇÃO

- O primeiro grupo sorteado deverá escolher uma carta numerada, ler a carta, indicar a qual categoria pertence a carta e encenar ou desenhar no quadro o que contém na carta.
- Os outros grupos tentarão adivinhar o que o grupo tenta mostrar.
- Após adivinharem (ou não), o grupo deve ler a carta em voz alta.

○○○


Exemplos de cartas

<p>Político, guerrilheiro e poeta, Carlos Marighella vivenciou a repressão da ditadura militar iniciada em 1964. Chegou a ser considerado o inimigo número um da ditadura. Depois fundou o movimento armado Ação Libertadora Nacional (ALN).</p> <p>CATEGORIA: PESSOA</p> <p>Marighella era poeta e guerrilheiro.</p>	<p>Gabriele Muccino é um cineasta. Muccino dirigiu 12 filmes e é mais conhecido por seu primeiro filme americano <i>À Procura da Felicidade</i>, estrelado por Will Smith</p> <p>CATEGORIA: PESSOA</p> <p>Muccino era cineasta.</p>
--	--

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 15 – Atividade 1, Imagem e ação, da parte 2



ATIVIDADE 1
IMAGEM E AÇÃO

<p>Ralph Lauren é um desenhista de roupas norte-americano e judeu. Ele é mais conhecido por sua marca milionária Ralph Lauren, que vende desde roupas até perfumes.</p>  <p>CATEGORIA: PESSOA</p> <p>Ralph Lauren é um designer de moda.</p>	<p>A expressão “selva de pedra” costuma se referir a São Paulo. Uma selva é um lugar com muitas árvores, mas como São Paulo tem muitos prédios, de concreto, é como se fosse uma selva de pedra. No sentido figurado, “selva” costuma se referir a lugares perigosos, hostis.</p> <p>CATEGORIA: LUGAR</p> <p>Selva de pedra é uma cidade grande e perigosa.</p>
<p>Mar Vermelho é uma parte do oceano Índico, que fica entre a África e a Ásia. Na bíblia, Moisés abre o Mar Vermelho para que o povo pobre pudesse fugir da perseguição do Faraó, que queria acabar construir o império em cima de seu território.</p> <p>CATEGORIA: LUGAR</p> <p>Mar Vermelho é uma parte do oceano Índico.</p>	<p>Terceiro Mundo é uma expressão utilizada para se referir, pejorativamente, aos países mais pobres que estão em desenvolvimento. Originalmente, Ele definia os países que não estavam alinhados às duas superpotências da época: EUA e URSS.</p> <p>CATEGORIA: LUGAR</p> <p>Terceiro mundo é um país pobre.</p>

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 16 – Atividade 1, Imagem e ação, da parte 2


ATIVIDADE 1
IMAGEM E AÇÃO

<p>Town & Country é uma marca cujo símbolo é o Yin Yang. A marca ficou muito famosa nas periferias brasileiras. O símbolo da marca ficou apelidado de Tony Country nas periferias do Brasil. Também, havia uma facção com esse nome.</p> <p>CATEGORIA: PESSOA</p> <p>Town & Country é uma marca de roupas.</p>	<p>Grime é um gênero musical que nasceu nas periferias de Londres. O gênero traz muita influência da música eletrônica e as letras falam da vida na periferia. É parecido com rap, mas com <i>beats</i> mais acelerados, com 140 BPM. Apesar de parecido, grime não é rap e não faz parte do movimento hip-hop, que nasceu nos EUA.</p> <p>CATEGORIA: OUTROS</p> <p>Grime é um gênero musical</p>
<p>BRIME! é um álbum de grime brasileiro, lançado por Fabem, Fiezzus e CESRV. No álbum, os artistas trazem influências de grime, de funk e de outros gêneros musicais.</p>  <p>CATEGORIA: OUTROS</p> <p>BRIME! é um álbum de música (CD).</p>	<p>Yin Yang é um conceito que vem do taoísmo para explicar a dualidade e as forças opostas de tudo que existe no universo.</p>  <p>CATEGORIA: OUTROS</p> <p>Yin Yang representa forças opostas, como bem e mal.</p>

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

As atividades 2 e 3 da parte 2, *Interpretação* e *Fazer uma pedra*, funcionam em conjunto, porque, através da atividade 2 é que a atividade 3 acontece. Ainda que a atividade 2 também seja uma atividade mais clássica de interpretação, os sentidos atribuídos e as reflexões feitas nela contribuirão para que os alunos consigam desenvolver uma pequena poesia, um texto, na atividade 3. A ideia de fazer a pedra e o desenho na pedra, de acordo com o que foi mencionado anteriormente a partir do trecho de Scatolini (2009), também trabalha com a expressão de diferentes linguagens com o mesmo objetivo: movimentar diferentes partes do nosso corpo e do nosso cérebro para interpretar e criar. Da mesma forma, isso também acontece com a ideia de recitar o texto.

Figura 17 – Atividade 2, Interpretação, da parte 2




o o o +

ATIVIDADE 2 INTERPRETAÇÃO

- Juntos, professor e alunos devem conversar sobre as letras das músicas, a fim de instigar a atribuição de sentido dos alunos sobre as músicas.
- É interessante que os alunos recebam uma folha com as perguntas escritas também.
- Algumas questões devem ser levantadas pelo professor, como:

1. Quais podem ser os obstáculos de que os cantores estão falando?
2. Nas duas músicas, existe um ou mais momentos em que os cantores falam indiretamente de coisas que lhes deixam mais felizes, quais são esses momentos? Por que podemos entender isso?
3. O que eles querem dizer com “São Paulo é selva, Tony Country, Yin Yang”?
4. Qual relação podemos fazer entre as frases: a) “Aqui nós tira água de pedra, terceiro mundo, fábrica de Marighella” e b) “Nessa estrada, o que não falta é obstáculo, queria que tudo mudasse, mas não é fácil”?
5. 6Existem semelhanças sobre como os cantores se sentem nas músicas? E existem diferenças? Onde podemos perceber isso?
6. Observe a imagem:



1. Que relação podemos fazer dessa imagem como a frase “tirar água de pedra?”

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 18 – Atividade 3, Fazer uma pedra, da parte 2

**ATIVIDADE 3
FAZER UMA PEDRA**

- Pedir para que os alunos, inspirados no tema das músicas, escrevam, em uma folha A4, alguns versos, uma pequena poesia, que represente o seu sentimento sobre: 1) a temática de uma ou das duas músicas; 2) alguma parte das músicas com a qual ele se identifique (ou não se identifique).
- Do outro lado da folha A4 que está a poesia, o aluno deve ou pintar a folha, ou desenhar na folha, ou o rabiscar a folha, de forma que a expressão feita represente, em imagem, o que ele escreveu. Entretanto, um parte do meio da folha, de um tamanho aproximado de uma moeda de um real, deverá ficar livre para que ela possa ser usada depois.
- Do outro lado da folha, escrever a sua poesia;
- Juntos, vamos ler, recitar ou cantar o que escrevemos nas pedras.
- Quem quiser ler a sua pedra, deverá mantê-la consigo.
- Quem não quiser ler a sua, deverá deixar sua pedra em uma caixa (pode ser uma caixa de sapato, uma sacola, um boné, algo que dê para colocar as pedras de papel dentro).
- A partir disso, a turma pode decidir uma ordem para ler, ou fazê-la aleatoriamente.
- Depois disso, vamos amassar a folha, deixando-a bem redondinha, como uma pedra;
- Colaremos as pedras nas no papel kraft, de modo que as pessoas possam abri-las e ler os poemas. Use a parte em branco da folha para a colar no papel kraft.

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

Figura 19 – Atividade 3, Fazer uma pedra, da parte 2

**ATIVIDADE 3
FAZER UMA PEDRA**

Para expor as pedras, podemos, por exemplo, encaparemos as portas dos banheiros com papel kraft e fita, ou, também, expor o cartaz em uma parede acessível aos outros alunos da escola

Deixaremos “pedras em branco” para que outras pessoas também possam escrever ali (Se quiserem, podem escrever poesias fora das pedras também).

Se quiserem e se for possível, é interessante, em algum momento, trabalhar juntos para construir uma apresentação da obra para os demais alunos da escola, por exemplo, no intervalo, a fim de que eles entendam que também podem compartilhar sentimentos nas pedras.

Fonte: “Grime? Que isso?” (Unidade Didática elaborada pela autora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivou-se responder à questão “por que o grime brasileiro é uma literatura que ajuda a valorizar a identidade dos alunos da periferia do Brasil?”. Para que isso pudesse ser respondido, tentou-se procurar na história do acesso à educação no Brasil, reflexões sobre o acesso da população mais pobre à educação, o que contribuiu para o entendimento de que a forma como o acesso aconteceu afetou a forma como a oralidade tem sido trabalhada nas aulas de língua portuguesa e literatura. Sobre a história de criação e de expansão do grime e a sua relação com as discussões sobre identidade, buscou-se reflexões que ajudem a pensar as literaturas orais na sala de aula como uma maneira de se valorizar as expressões e subjetividades das populações marginalizadas. Assim, a respeito disso, verificou-se que o grime, por ser uma manifestação oral e periférica, carrega discursos que alunos da periferia podem se identificar, o que os aproximaria das aulas. Por fim, nas discussões sobre o que é literatura, procurou-se entender de que forma essa problemática afeta, então, o que tem sido considerado como adequado para se trabalhar nas práticas de língua portuguesa e literatura. Quanto a isso, então, entendeu-se que a história, construída desde o início por um conjunto de preceitos e preconceitos, contribuiu para que as literaturas orais e/ou marginais fossem desconsideradas como literaturas. A unidade didática mostrou um caminho possível para que se trabalhe de forma mais dinâmica com as literaturas orais, assim como para que se busque instigar reflexão e criatividade dos alunos, de forma autônoma, abrangendo atividades que envolvam o uso de diferentes sentidos.

Durante a escolha e a leitura dos textos que me serviram como base para a escrita deste trabalho, deparei-me com “O direito à literatura” (2011), de Antônio Cândido, novamente, pela vigésima vez durante a graduação – não de modo literal. O texto de Cândido é, sem dúvidas, um divisor de águas na graduação em Letras. Quando o li pela primeira vez, o texto aguçou minha alegria de perceber como os tempos haviam melhorado, pelo menos no que dizia respeito à comparação entre aquele presente e o tempo em que o autor era *menino*, como ele mesmo diz. Naquela época, ler esse texto me trouxe esperança, serviu-me como uma *luz no fim do túnel*. Entretanto, ao relê-lo agora, neste cenário atual, despertou-me a revolta. Seis ou sete anos após a primeira leitura, o cenário é outro. É triste perceber que em tão pouco tempo – menos de uma década – tantas regressões políticas e, conseqüentemente, sociais aconteceram. Frases de Cândido (2011), como: “[...] a começar pelo presidente da República, fazem afirmações que até pouco

tempo seriam consideradas subversivas e hoje fazem parte do palavreado bem-pensante. Por exemplo, que não é mais possível tolerar as grandes diferenças econômicas”, fazem-nos perceber – de modo mais claro do que já acontece todos os dias, ao ligar a TV ou ler artigos nos portais de notícia *online* – o quão grave é a situação em que nos encontramos atualmente no Brasil. Problemáticas que começavam a progredir socialmente, isto é, começavam a serem minimamente discutidas em grandes veículos de comunicação – que, historicamente, apenas as ignoravam, também como parte de um processo cultural –, como o racismo, preconceito de classe, feminismo, homofobia entre outros diversos temas que, finalmente, estavam tendo a devida atenção nos últimos anos, no Brasil, voltaram a serem tomadas como irrelevantes, desnecessárias ou inexistentes por figuras de grande importância política do país. Esse é mais um motivo que fez com que eu pensasse em construir este trabalho, como forma de resistir e reexistir.

Enquanto uma mulher bissexual, não branca e oriunda da periferia e da escola pública, quis compilar neste trabalho parte das minhas reflexões acerca do que mais me afetou durante toda a graduação, porque acredito que, quanto mais falarmos sobre pautas que foram invisibilizadas historicamente, mais vamos poupar outras pessoas de *passar raiva* gratuita – porque é frustrante ter que lidar todo dia com preconceitos e com falas racistas e classistas na academia –, mas, também, mais vamos fortalecer a quem a força foi negada, a não ser que força se referisse ao trabalho braçal. Aqui, falo de outra força, uma força que está na mente, na história, nas palavras. Essa força cresce quando olhamos para o lado e entendemos que existem mais pessoas parecidas conosco. Ela também cresce quando, nas aulas, podemos ouvir e ler quem nos entende, quem vive ou viveu como a gente.

Longe de estar esgotado em estudo, este trabalho tentou propor reflexões e práticas que nos ajudarão a refletir sobre como uma prática pedagógica engajada e que se preocupa com a opinião e com a cultura dos alunos – diferentemente das práticas que tentam pregar que eles não tem cultura – pode ajudar os alunos a serem mais participativos, mais criativos, mais questionadores, enfim, mais autônomos e livres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola, 2003.

ARAÚJO, Gisele. Sabe o que é grime? Pois o gênero inglês ganha força no Brasil ao se misturar com funk, pagodão e samba-reggae. *Cultura*. **O Globo**, 24 jul. 2021. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/musica/sabe-que-grime-fois-genero-ingles-ganha-forca-no-brasil-ao-se-misturar-com-funk-pagodao-samba-reggae-25123941>>. Acesso em 11 set. 2022.

BAKHTIN, Mikhail (Volóchinov). A Interação Verbal. *In*: BAKHTIN, Mikhail (Volóchinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRAMWELL, Richard. Rap Studies. *In*: BRAMWELL, Richard. **The Aesthetics and Ethics of London Based Rap: A Sociology of UK Hip-Hop and Grime**. 2011. PhD thesis. Department of Sociology - London School of Economics and Political Science, 2011. Disponível em: <<http://etheses.lse.ac.uk/189/>>. Acesso em 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011

CAMNITZER, Luís. Introdução. *In*: CAMNITZER, Luís; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (org.). Educação para a arte. **Arte para Educação**. Tradução de Gabriela Petit. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARNAS, Dan. Album One: Number Runners. Hip-hop's earliest entrepreneurs (1968-1981). Slide A. Uptown. *In*: CHARNAS, Dan. **The Big Payback: The history of the Business of Hip-Hop**. New York: New American Library, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=idYFcmXcRm4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em set. 2022.

CONSÁLTER, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O Gerencialismo Empresarial na Escola Pública: Eficácia ou Proselitismo? **Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-20, 2021. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8702>>. Acesso em 15 set. 2022.

COSSON, Rildo. A literatura e o mundo; Estratégias para o ensino da literatura: a sistematização necessária; Oficinas. *In*: COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

EMICIDA; RAEL. **Levanta e Anda**. Warner Chappel Music: 2014. (2min 30).

FATSIS, Lambros. Policing the beats: The criminalisation of UK drill and grime music by the London Metropolitan Police. **The Sociological Review**, v. 67, n. 6, p. 1300-1316, 2019. <https://doi.org/10.1177/0038026119842480>

FLEEZUS e a cena do grime no Brasil. **RND**, [s.l.], c2008-2021. Disponível em: <<https://portalrnd.com.br/fleezus-e-a-cena-do-grime-no-brasil/>>. Acesso em 11 set. 2022.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura e oralidade africanas: mediações. **Revista Mulemba/Revista do Setor de Letras Africanas de Língua Portuguesa - Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, v. 14, n. 2, p. 12-34, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2016.v8n15a5327>. Acesso em set. 2022.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Prática docente: primeira reflexão. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GUERRA, Rennan. Entrevista para o RND. In: GRIME, drill, funk e futebol. **RND**, [s.l.], 2020. Disponível em: <<https://portalrnd.com.br/grime-drill-funk-y-futebol/>>. Acesso em 11 set. 2022.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300007>. Acesso em set. 2022.

HUGO. GRIME, drill, funk e futebol. **RND**, [s.l.], 2020. Disponível em: <<https://portalrnd.com.br/grime-drill-funk-y-futebol/>>. Acesso em 11 set. 2022.

IRELE, Abiola. A literatura africana e a questão da língua. In: QUEIROZ, Sônia (org.). **A Tradição Oral**. 2ª ed. Tradução de Ana Elisa Ribeiro, Fernanda Moursão e Sônia Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

KILOMBA, Grada. A máscara; Quem pode falar? In: GRADA, Kilomba. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KONSTANTINE. **New York Blackout of 1977**. Canal Konstantine. Youtube, [s.l.], 23 jun. 2013. (13min 28). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ts85TH-jaD4&t=272s&ab_channel=DREAMFILMCREWET>. Acesso em set. 2022.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007. 206p.

MARTINS, José Endoença. “Transidades” textuais: literatura afrodescendente e pós-colonialismo. **Literafro**, UFMG, Minas Gerais, 1º jul. 2021. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/literafro/literaturas-afro-diasporicas/1520-jose-endoenca-martins-transidades-textuais-literatura-afrodescendente-e-pos-colonialismo>>. Acesso em 1 out. 2022.

MUSICAL YOUTH. Pass the Dutchie. MCA Records. **Youtube**, 17 jun. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EsyUa63NM1E&ab_channel=MusicalYouthVEVO>. Acesso em 1 out. 2022.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015317, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15317>>. Acesso em 15 set. 2022.

PROENÇA, Paulo Sérgio de. Machado de Assis, escritor negro. Resenha. **Literafro**, UFMG, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/resenhas/prosa/Machado_de_Assis_resenha_Paulo_Proena_rev.pdf>. Acesso em 1 out. 2022.

RAW, Son. Hip-Hop Or Dancehall? Breaking Down The Grime Scene’s Roots. **Complex UK**, UK, 29 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.complex.com/music/2016/06/hip-hop-dancehall-breaking-down-the-origins-of-grime/>>. Acesso em 11 set. 2022.

SALGADO, Marcus Rogério. Entre ritmo e poesia: rap e literatura oral urbana. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 37, p. 151-163, 2º sem. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2015v19n37p153>>. Acesso em set. 2022.

SCATOLINI, Roberta. Educação para a arte/Arte para a educação, Porto Alegre, 18 out. 2007. *In*: CAMNITZER, Luís; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (org.). Educação para a arte. **Arte para Educação**. Tradução de Gabriela Petit. Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul, 2009.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMÕES, Luciene. As tarefas preparatórias; O planejamento de tarefas de leitura. *In*: SIMÕES, Luciene. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Colaboração de Ana Maria Filipouski, Diana Marchi e Joice Welter Ramos. Erechim: Edelbra: 2012.

SKEPTA. Shutdown. Produzido por Skepta & Ragz Originale. Direção de vídeo de Grace LaDoja. **Youtube**, 26 abr. de 2015. (2 minutos e 50 segundos). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MQOG5BkY2Bc&ab_channel=Skeptavevo>. Acesso em out. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência no cotidiano; Hip-hop: uma produção cultural de diáspora negra; Em movimentos, agência e agentes emergentes. *In*: SOUZA, Ana Lúcia da Silva. **Letramentos de reexistência** – Poesia, grafite música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXO 1 – Letra de “Terceiro Mundo” de Febem, Fleezus e CESRV

Manda avisar que aqui nós tira água de pedra
Terceiro mundo, fábrica de Marighella
Manda avisar que aqui nós tira água de pedra
Terceiro mundo, fábrica de Marighella

Deixa os, de-deixa os, de-deixa os, deixa os garoto brincar
De-deixa os garoto brincar, de-deixa os garoto brincar

Pique um sonho de criança
Mas mantenho os pés no chão
Tô vivendo do meu sonho
Acelerei na contramão
O que pra muitos é loucura
Outros chamam de ilusão
Quando abrir o Mar Vermelho
Nóis passa, você não

Yeah, de tracksuit, sola boost
Cada passo é na cautela
Onde sua bolsa Gucci
Daria um churras na favela
Do jeito que era pra ser
Como vendem pra TV
Só que não, dessa vez
Vão assistir nós em Paris

No momento atual até que eu tô à pampa
Ainda dá pra melhorar, um carro Sport de bacana
Tô pra me jogar num final de semana
Com elas num conversível indo pra Copacabana

Manda avisar que aqui nós tira água de pedra
Nave quitada, lupa e cabelin' na régua
Cintura ignorante é chocante pra ela
Terceiro mundo, fábrica de Marighella

Deixa os, de-deixa os, de-deixa os, deixa os garoto brincar
De-deixa os garoto brincar, de-deixa os garoto brincar

Manda avisar que aqui nós tira água de pedra
Terceiro mundo, fábrica de Marighella
Manda avisar que aqui nós tira água de pedra
Terceiro mundo, fábrica de Marighella

Deixa os, de-deixa os, de-deixa os, deixa os garoto brincar
De-deixa os garoto brincar, de-deixa os garoto brincar

ANEXO 2 – Letra de “Yin Yang” de Febem, Fleezus e CESRV

Mas é que, mano, a realidade ainda tá osso
O plano segue o mesmo: tirar a mãe do sufoco
Tem que tá na atividade mesmo não tendo mais gosto
Segui na caminhada e escrevi esse som novo

E a realidade, mano, ainda tá osso
O plano segue o mesmo: tirar a mãe do sufoco
Tem que tá na atividade mesmo não tendo mais gosto
Segui na caminhada e escrevi esse som novo

E tipo assim, por várias vezes tu pensa na derrota
E alguns motivos te fazem recuar
Olho pro lado e não encontro as respostas
E ainda assim, transparecer que é nós que tá

Hype é mãe não chorar, lili do parça cantar
A boa pra nós catar, carro forte pra surfar
Copos pra cima, longe da mira dos tira
King size de dinheiro, bundas de travesseiro
Prata no pescoço (Yeah), perfume Ralph Lauren
O sofredor (Olhem), virou vencedor (Chorem)
Bandida, relaxa e molha as palavra' comigo
Da vila até a Pinga daria um filme de Muccino

Nessa estrada, o que não falta é obstáculo
Queria que tudo mudasse, mas não é fácil
Quando não tem, não encontra um aliado
Quando tu tá com as folha é vegano pra caralho
Tirando forças pra seguir de onde não tem
Se nós é o corre, segue avante, vamo além
Fazer dinheiro hoje é o que me convém
Sempre atento com os falsos que hoje em dia é o que mais tem

Só não dorme no trilho que o trem passa
Sobreviver tá caro, morrer é de graça
Abraça' o mundo na emoção, ninguém conseguiu
Pega a visão, até Superman do cavalo caiu
Por isso o tapete lá em casa é de casca de ovo (Yeah)
O que me deseja, aqui desejo em dobro (Yeah)
Minha meta é dez, qualquer aposta eu cubro (Yeah)
Filha, fome 'cê não passa, eu juro (Ó)

Mesmo que a realidade, mano, ainda "teje" osso
O plano segue o mesmo: tirar a mãe do sufoco
Tem que tá na atividade mesmo não tendo mais gosto
Segui na caminhada e escrevi esse som novo
Mesmo que a realidade, mano, ainda "teje" osso
O plano segue o mesmo: tirar a mãe do sufoco

Tem que tá na atividade mesmo não tendo mais gosto
Segui na caminhada e escrevi esse som novo

Nessa vida montanha russa gigante
São Paulo é selva, Tony Country, Ying Yang
Nessa vida montanha russa gigante
São Paulo é selva, Tony Country, Ying Yang
(4x) São Paulo é selva, Tony Country, Ying Yang

Anexo 3 – Unidade Didática: Grime? Que isso?

2021 - Felsam / Jôve

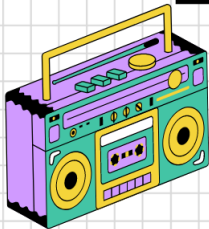
BRIME!

GRIME? QUE ISSO?

Valorizando novas literaturas na sala de aula

OBJETIVOS GERAIS

- “Levar o aluno a ser capaz de identificar [...] aspectos globais do texto“ (ANTUNES, 2003), como os gêneros, as informações culturais e os diferentes discursos presentes no texto.
- Instigar que observem pontos de semelhança e de diferença entre oralidade e escrita, sem fazer juízo de valor entre uma e outra.
- Fomentar a apreciação estética da literatura oral, através de sua experimentação.
- Fomentar a improvisação e a criatividade.
- Desenvolver a “autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade“ (BNCC, ano).



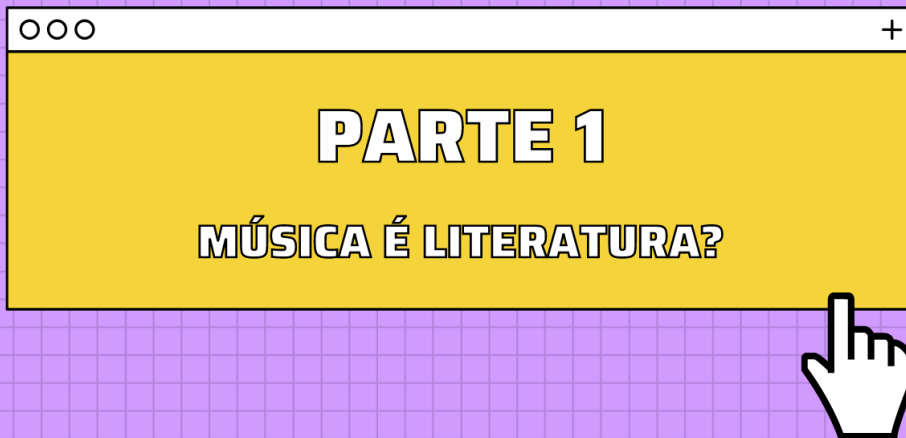
PRIMEIRA INTERAÇÃO

É interessante, para um primeiro momento, tentar deslocar os alunos (e você, professor) dos moldes padrão de disposição na sala. Para isso, é interessante pensar em outras disposições possíveis, como sentar em círculo (todos, inclusive o professor também) nas cadeiras da sala, ou no chão da sala, ou no pátio (ou na quadra, se o espaço existir ou se estiver desocupada), ou na biblioteca (se o espaço existir), enfim, em lugares que transgridam a norma da posição professor na frente, aluno atrás. Essa proposta pode ser feita antes de todas as aulas e cada dia pode acontecer em um espaço diferente.

Para que funcione, é legal que existam combinados entre os alunos e o professor (que variam de acordo com a necessidade de cada espaço, por exemplo, “vamos ficar na quadra, mas precisamos nos comprometer com a atividade”) e que, se algo for combinado, que seja cumprido.

Dica

Se a turma estiver muito agitada e houver tempo suficiente disponível, é interessante, uns 10 minutos antes de começar a atividade, sugerir atividades que ajudam na concentração, como: pular, correr, meditar ou respirar lentamente (marcando a inspiração e a expiração). Essas atividades ajudam-nos a controlar a ansiedade e podem, portanto, ajudar na hora de propor momentos que causem muita euforia.



ooo

+

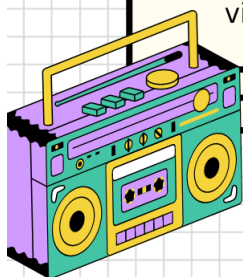
ATIVIDADE 1

PLAYLIST DE RECOMENDAÇÃO



Juntos, construiremos um cartaz em que cada aluno vai escrever uma (ou mais) música que ele ouviria em determinada situação.

- Perguntar aos alunos que situação faz com que eles se sintam: 1) tristes, 2) animados, 3) raivosos e 4) realizados (ou outros adjetivos que você achar melhor).
- Compilar as respostas (se estiver na sala, pode ser no quadro, se estiver fora, pode ser em um caderno) e, juntos, selecionem 4 (ou mais) dessas situações.
- Propor que pensem em recomendar uma música para cada uma dessas situações, como em uma playlist, por exemplo: “o que ouvir na sexta-feira à noite?”, “o que ouvir quando se leva um fora do crush?”, “o que ouvir quando você precisa estudar para uma prova?”.
- Pedir que cada aluno coloque no cartaz uma música que ele recomendaria para ser ouvida em pelo menos uma das situações.
- (Ou) perguntar aos alunos onde eles gostariam de expor a playlist; (ou) exponha o cartaz em mural específico do espaço; (ou) exponha o compilado virtualmente.




Essa atividade também pode acontecer de outra forma. Caso seja possível, o professor pode sugerir que a turma se divida em grupos e, no celular, montem uma playlist online para cada situação, ou, também, cada grupo pode ficar responsável por criar uma playlist de uma determinada situação.

ooo +

PRÉ-ATIVIDADE 2

BRAINSTORM



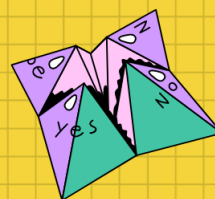
ooo +

1) Perguntar aos alunos o que lhes vêm à mente quando ouvem as perguntas:
O que é ler? O que é literatura?

ooo +

2) Compilar as respostas (em um canto do quadro ou, se estiver fora da sala, em um caderno).


Se a escola dispôr de internet e tecnologias disponíveis, é possível criar um mural virtual com as respostas dos alunos (um doc, uma tabela, ou um quadro interativo), que ficará disponível em uma pasta armazenada



o o o +

ATIVIDADE 2

O QUE É LER?

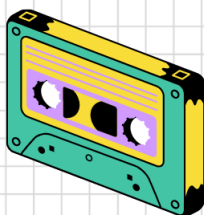


o o o +

Expor para a turma as seguintes frases de Paulo Freire: 1. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" e 2. "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente".

1

Isso pode ser escrito no quadro, apresentado em pdf ou, ainda, disposto em um pedaço de papel para cada aluno.



x o -

Pedir para que a turma se divida em quatro grupos.

2

x o -


Cada dois grupos deve discutir, através de perguntas norteadoras, uma das frases, por exemplo: grupo A e B discutirão 1. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" e grupo C e D discutirão 2. "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente".

3

ooo +

ATIVIDADE 2

O QUE É LER?



x □ -

As perguntas norteadoras podem ser, para a frase 1.: “o que é a leitura de mundo?”, “o que é a leitura da palavra?”, “o que você acha que o autor quis dizer com isso?”; para a frase 2.: “de que linguagem você acha que o autor está falando?”, “por que linguagem e realidade se prendem?”, “por que isso acontece de forma dinâmica?”.

< >

4

x □ -

Pedir para que cada grupo exponha suas respostas para os outros grupos. A partir disso, retomar a discussão, expondo o que você entende pelas frases.

< >

5

x □ -


Construir, juntos, um material que exponha o que os alunos responderam e que possa ser compartilhado com os outros alunos da escola, como um cartaz feito com cartolinas ou papel kraft, ou, se a escola dispôr de tecnologias suficientes, um mural online, como um post que pode ser postado nas redes sociais da escola.

< >

6

ooo +

ATIVIDADE 3 A TRADIÇÃO ORAL



Para esta atividade, é interessante que os alunos possam receber o texto e as questões em escrito. No entanto, para que se estabeleça um diálogo entre os diferentes entedimentos, é melhor que as respostas aconteçam de forma oral, como em uma conversa.

ooo +

Pedir para que leiam o
texto adaptado

X □ -

Pedir para que os alunos respondam às questões oralmente.

1. Você já conhecia os griots? Quem são os griots? Onde eles surgiram? O que eles fazem?
2. O que é ser “um mediador dentro da sociedade”?
3. Por que um cantor ou contador de histórias pode compartilhar seu conhecimento?
4. Você já aprendeu algo com alguma música ou alguma história que te contaram? O quê?

< >

ooo

+

ATIVIDADE 3 A TRADIÇÃO ORAL



“Somos mediadores da sociedade e utilizamos a palavra como o principal instrumento”, diz griot

Respeitados pelas sociedades africanas, os griots mantêm vivos os costumes de uma época onde as memórias auditiva e visual eram os únicos recursos de que dispunham para a transmissão do conhecimento [...].

Griot é um mediador dentro da sociedade; ele resolve conflitos e leva a calma. Ele é músico, cantor, contador de histórias, dançarino, um organizador das cerimônias sociais que utiliza a palavra como seu principal instrumento [...].

Preservando a cultura, os griots incrementam essa diferença, fortalecem o debate da humanidade e encorajam os outros a não terem medo de um continente que ainda tem muito a ser descoberto.

Fonte: “Somos mediadores da sociedade e utilizamos a palavra como o principal instrumento”, diz griot. Por dentro da África, 5 jun. 2013. Disponível em: <https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/somos-mediadores-da-sociedade-e-utilizamos-a-palavra-como-o-principal-instrumento-diz-griot>. Acesso em set. 2022

ooo +

ATIVIDADE 4

MARINHEIRO SÓ



O professor pode apresentar, cantando, ou através de caixas de som, um trecho da música “Marinheiro só” para a turma.

Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
Ô, quem te ensinou a nadar?
Marinheiro só
Ou foi o tombo do navio
Marinheiro só
Ou foi o balanço do mar
Marinheiro só

- Conversar com a turma sobre o trecho da música, explicar que essa é uma música que tem origem na cultura afro-brasileira, que era costumeiramente cantada por pescadores e que, depois, foi incluída também na capoeira.
- Propor uma dinâmica: enquanto você canta as partes principais, a turma responde “marinheiro só” e vai passando para o lado uma caixinha com papéis dentro. Quando você parar de cantar, o aluno que está com a caixinha deverá pegar um papel, escolher um colega para trabalhar e, juntos, deverão criar uma história breve com as palavras que estarão no papel.

ooo +

ATIVIDADE 4 MARINHEIRO SÓ

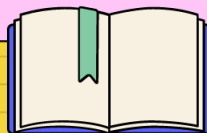


- As palavras que estarão nos papéis podem ser aleatórias, porque o objetivo é que se instigue a criatividade.
- Entretanto, nos papéis, também podem ter perguntas que se refiram a uma reflexão sobre o texto oral, como:
 1. Por que você acha que as palavras e frases se repetem na música?
 2. Quais elementos nos fazem perceber que "Marinheiro só" é uma música?
 3. A mensagem dessa música é literal? Por quê?
 4. Por que o tombo do navio ou o balanço do mar fez o marinheiro aprender a nadar?
 5. Alguém coisa já fez vocês "aprenderem a nadar" no sentido literal? E no sentido figurado? Quem ou o quê?

ooo +

PRÉ-ATIVIDADE 5

MÚSICA É LITERATURA?

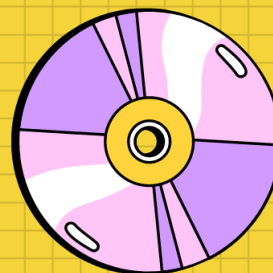
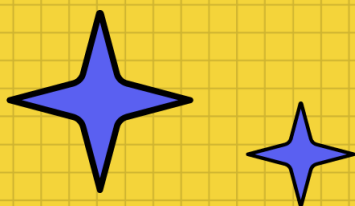


ooo +

1) Pergunte aos alunos sobre quais assuntos, de acordo com o que eles veem, músicas costumam falar.

ooo +

2) Pergunte aos alunos se eles acham que música é literatura e por quê.



ooo +

ATIVIDADE 5

INTERPRETAR



ooo +

Os alunos deverão ler os dois textos a seguir, o professor pode o reler em voz alta, se achar necessário.

ooo +

Em seguida, deverão juntos discutir as perguntas. A proposta é que não seja um “escreva sua resposta e depois leia em voz alta”, a ideia é que o professor instigue as respostas logo depois da leitura, com perguntas norteadoras.

Texto 1:	Texto 2:
<p>“Enquanto não têm foguetes para ir à Lua os meninos deslizam de patinete pelas calçadas da rua. Vão cegos de velocidade: mesmo que quebrem o nariz, que grande felicidade! Ser veloz é ser feliz.”</p> <p>Para ir à Lua, de Cecília Meireles.</p>	<p>“Pique um sonho de criança Mas mantenho os pés no chão Tô vivendo do meu sonho Acelerei na contramão O que pra muitos é loucura Outros chamam de ilusão”</p> <p>Terceiro Mundo, de Febem, Fleezus e CESRV.</p>

ooo +

ATIVIDADE 5

INTERPRETAR

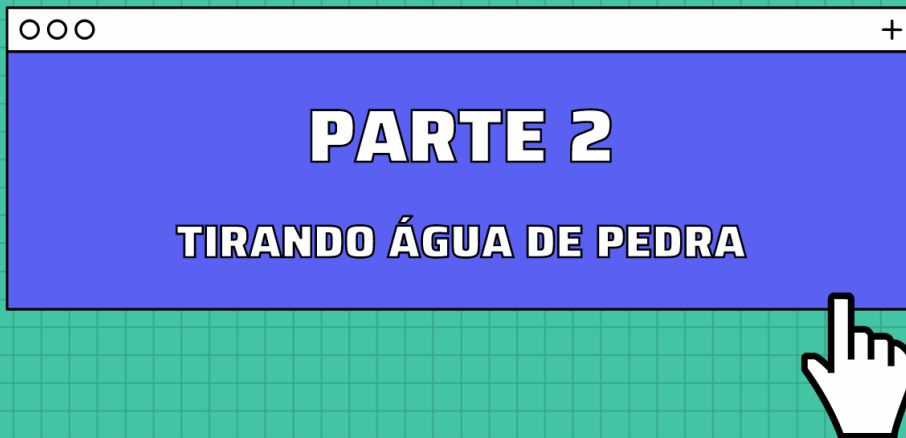


Sugestões de perguntas norteadoras:

1. Vocês já conheciam algum dos textos?
2. Que tipo de texto é o texto 1? E o texto 2?
3. Existe alguma relação entre os assuntos dos dois textos? Qual?
4. Que relação podemos fazer entre a afirmação “Vão cegos de velocidade: mesmo que quebrem o nariz”, do texto de Cecília, e a afirmação “Tô vivendo do meu sonho, acelerei na contramão, o que pra muitos é loucura”, do texto de Febem e Fleezus?
5. E que relação podemos fazer entre a parte que Febem e Fleezus dizem “pique um sonho de criança, mas mantenho o pé no chão” e a parte que Cecília diz que os meninos “Vão cegos de velocidade”?
6. O que Febem e Fleezus quiseram dizer com “acelerei na contramão”?
7. No texto de Cecília, ela diz que, para os meninos, “ser veloz é ser feliz”, mas Febem e Fleezus dizem que “acelerar na contramão” para muitos é loucura. Por quê?
8. Para entender os dois textos precisamos entender a “leitura do mundo”? Por quê?

ooo +

9) Se você fosse um griot, como você cantaria ou dançaria um dos textos? Invente um ritmo para um dos textos e conte a história cantando, ou, invente movimentos que representem uma das histórias e a conte dançando, como em vídeos do Tik Tok.



○○○ +

ATIVIDADE 1

IMAGEM E AÇÃO



- +
- Juntos, ouvir as músicas “Terceiro Mundo” e de “Yin Yang” de Febem, Fleezus e CESRV.
 - Os alunos devem receber folhas com as letras das músicas, para que possa lê-las.
 - O professor pode, então, fazer algumas perguntas como:
 1. Do que as músicas falam? Vocês sabem que gênero musical é esse?

- A partir das letras das músicas, jogaremos Imagem e Ação para saber curiosidades sobre a letra das músicas.
- Dividiremos a turma em grupos.
- Levaremos um jogo de cartas enumeradas, igualmente, de 1 a 6 dentro de um envelope.
- Cada envelope deve conter cartas (que podem ser como o exemplo abaixo) que explique o que é e ou o que faz: Marighella; terceiro mundo; selva de pedra; Town & Country; Yin Yang; Muccino; Mar Vermelho; Tracksuit; Ralph Lauren; Grime; Brime!.
- No quadro, o professor deve escrever as dicas de categoria, para que o grupo possa indicar qual é a categoria do que vão tentar explicar: PESSOA (Marighella, Ralph Lauren e Muccino); LUGAR (Selva de pedra, Mar Vermelho e terceiro mundo); OUTROS (Town & Country, Tracksuit, Grime, Brime! e Ying Yang).
- O professor também deve explicar que as cartas contêm uma frase, por exemplo: “Bárbara é mulher e professora de literatura”.
- Através de um sorteio, ou de um jogo de dados, decidiremos qual grupo vai brincar primeiro.

ATIVIDADE 1

IMAGEM E AÇÃO



- O primeiro grupo sorteado deverá escolher uma carta numerada, ler a carta, indicar a qual categoria pertence a carta e encenar ou desenhar no quadro o que contém na carta.
- Os outros grupos tentarão adivinhar o que o grupo tenta mostrar.
- Após adivinharem (ou não), o grupo deve ler a carta em voz alta.

Exemplos de cartas


<p>Político, guerrilheiro e poeta, Carlos Marighella vivenciou a repressão da ditadura militar iniciada em 1964. Chegou a ser considerado o inimigo número um da ditadura. Depois fundou o movimento armado Ação Libertadora Nacional (ALN).</p>  <p>CATEGORIA: <i>PESSOA</i></p> <p>Marighella era poeta e guerrilheiro.</p>	<p>Gabriele Muccino é um cineasta. Muccino dirigiu 12 filmes e é mais conhecido por seu primeiro filme americano A Procura da Felicidade , estrelado por Will Smith</p>  <p>CATEGORIA: <i>PESSOA</i></p> <p>Muccino era cineasta.</p>
---	--

○○○ +

ATIVIDADE 1

IMAGEM E AÇÃO



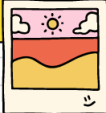
<p>Ralph Lauren é um desenhista de roupas norte-americano e judeu. Ele é mais conhecido por sua marca milionária Ralph Lauren, que vende desde roupas até perfumes.</p>  <p>CATEGORIA: <i>PESSOA</i></p> <p>Ralph Lauren é um designer de moda.</p>	<p>A expressão “selva de pedra” costuma se referir à São Paulo. Uma selva é um lugar com muitas árvores, mas como São Paulo tem muitos prédios, de concreto, é como se fosse uma selva de pedra. No sentido figurado, “selva” costuma se referir a lugares perigosos, hostis.</p> <p>CATEGORIA: <i>LUGAR</i></p> <p>Selva de pedra é uma cidade grande e perigosa.</p>
--	---

<p>Mar Vermelho é uma parte do oceano Índico, que fica entre a África e a Ásia. Na bíblia, Moisés abre o Mar Vermelho para que o povo pobre pudesse fugir da perseguição do Faraó, que queria acabar construir o império em cima de seu território.</p> <p>CATEGORIA: <i>LUGAR</i></p> <p>Mar Vermelho é uma parte do oceano Índico.</p>	<p>Terceiro Mundo é uma expressão utilizada para se referir, pejorativamente, aos países mais pobres que estão em desenvolvimento. Originalmente, Ele definia os países que não estavam alinhados às duas superpotências da época: EUA e URSS.</p> <p>CATEGORIA: <i>LUGAR</i></p> <p>Terceiro mundo é um país pobre.</p>
---	---

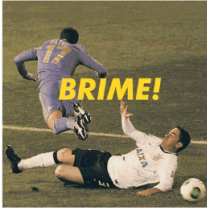

○○○ +

ATIVIDADE 1

IMAGEM E AÇÃO



<p>Town & Country é uma marca cujo símbolo é o Yin Yang. A marca ficou muito famosa nas periferias brasileiras. O símbolo da marca ficou apelidado de Tony Country nas periferias do Brasil. Também, havia uma facção com esse nome.</p> <p>CATEGORIA: <i>PESSOA</i></p> <p>Town & Country é uma marca de roupas.</p>	<p>Grime é um gênero musical que nasceu nas periferias de Londres. O gênero traz muita influência da música eletrônica e as letras falam da vida na periferia. É parecido com rap, mas com <i>beats</i> mais acelerados, com 140 BPM. Apesar de parecido, grime não é rap e não faz parte do movimento hip-hop, que nasceu nos EUA.</p> <p>CATEGORIA: <i>OUTROS</i></p> <p>Grime é um gênero musical</p>
--	---

 <p>BRIME! é um álbum de grime brasileiro, lançado por Febem, Fleezus e CESRV. No álbum, os artistas trazem influências de grime, de funk e de outros gêneros musicais.</p> <p>CATEGORIA: <i>OUTROS</i></p> <p>BRIME! é um álbum de música (CD).</p>	 <p>Yin Yang é um conceito que vem do taoísmo para explicar a dualidade e as forças opostas de tudo que existe no universo.</p> <p>CATEGORIA: <i>OUTROS</i></p> <p>Yin Yang representa forças opostas, como bem e mal.</p>
--	---

ooo +

ATIVIDADE 2 INTERPRETAÇÃO



- Juntos, professor e alunos devem conversar sobre as letras das músicas, a fim de instigar a atribuição de sentido dos alunos sobre as músicas.
- É interessante que os alunos recebam uma folha com as perguntas escritas também.
- Algumas questões devem ser levantadas pelo professor, como:
 1. Quais podem ser os obstáculos de que os cantores estão falando?
 2. Nas duas músicas, existe um ou mais momentos em que os cantores falam indiretamente de coisas que lhes deixam mais felizes, quais são esses momentos? Por que podemos entender isso?
 3. O que eles querem dizer com “São Paulo é selva, Tony Country, Yin Yang”?
 4. Qual relação podemos fazer entre as frases: a) “Aqui nós tira água de pedra, terceiro mundo, fábrica de Marighella” e b) “Nessa estrada, o que não falta é obstáculo, queria que tudo mudasse, mas não é fácil”?
 5. Existem semelhanças sobre como os cantores se sentem nas músicas? E existem diferenças? Onde podemos perceber isso?
 6. Observe a imagem:



1. Que relação podemos fazer dessa imagem como a frase “tirar água de pedra?”

ooo

+


ATIVIDADE 3 FAZER UMA PEDRA



- Pedir para que os alunos, inspirados no tema das músicas, escrevam, em uma folha A4, alguns versos, uma pequena poesia, que represente o seu sentimento sobre: 1) a temática de uma ou das duas músicas; 2) alguma parte das músicas com a qual ele se identifique (ou não se identifique).
- Do outro lado da folha A4 que está a poesia, o aluno deve ou pintar a folha, ou desenhar na folha, ou o rabiscar a folha, de forma que a expressão feita represente, em imagem, o que ele escreveu. Entretanto, um parte do meio da folha, de um tamanho aproximado de uma moeda de um real, deverá ficar livre para que ela possa ser usada depois.
- Do outro lado da folha, escrever a sua poesia;
- Juntos, vamos ler, recitar ou cantar o que escrevemos nas pedras.
- Quem quiser ler a sua pedra, deverá mantê-la consigo.
- Quem não quiser ler a sua, deverá deixar sua pedra em uma caixa (pode ser uma caixa de sapato, uma sacola, um boné, algo que dê para colocar as pedras de papel dentro).
- A partir disso, a turma pode decidir uma ordem para ler, ou fazê-la aleatoriamente.
- Depois disso, vamos amassar a folha, deixando-a bem redondinha, como uma pedra;
- Colaremos as pedras nas no papel kraft, de modo que as pessoas possam abri-las e ler os poemas. Use a parte em branco da folha para a colar no papel kraft.

ooo +

ATIVIDADE 3 FAZER UMA PEDRA



Para expor as pedras, podemos, por exemplo, encaparemos as portas dos banheiros com papel kraft e fita, ou, também, expor o cartaz em uma parede acessível aos outros alunos da escola

Deixaremos “pedras em branco” para que outras pessoas também possam escrever ali (Se quiserem, podem escrever poesias fora das pedras também).

X □ -

Se quiserem e se for possível, é interessante, em algum momento, trabalhar juntos para construir uma apresentação da obra para os demais alunos da escola, por exemplo, no intervalo, a fim de que eles entendam que também podem compartilhar sentimentos nas pedras.

<

