



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
PPGLIT**

LEOMAR ALVES DE SOUSA

***HIP-HOP E A LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA: contribuições para a
formação leitora na escola***

ARAGUAÍNA-TO
2024

LEOMAR ALVES DE SOUSA

***HIP-HOP E A LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA: contribuições
para a formação leitora na escola***

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLIT/UFNT), Câmpus de Araguaína, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística e Literatura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliane Cristina Testa

ARAGUAÍNA-TO
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S725h SOUSA, Leomar Alves de.

HIP-HOP E A LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA:
contribuições para a formação leitora na escola / Leomar Alves
de SOUSA. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2024.
270 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de
Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLit) --
Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024.

Orientadora: Eliane Cristina Testa.

1. Leitores literários.. 2. Literatura marginal-periférica.. 3.
Cultura Hip-hop..

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.




LEOMAR ALVES DE SOUSA

**HIP-HOP E A LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA: contribuições
Para a formação leitora na escola**


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da UFNT-Universidade Federal do Norte do Tocantins, Centro de Ciências Integradas-CCI, de Araguaína-TO, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística e Literatura.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Eliane Cristina Testa


Aprovada em 14/08/2024.

Documento assinado digitalmente
 ELIANE CRISTINA TESTA
Data: 26/08/2024 09:12:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Eliane Cristina Testa: Orientadora Presidente (UFNT/ PPGLLIT)

Documento assinado digitalmente
 SIMONE CRISTINA MENDONÇA
Data: 19/08/2024 11:06:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.^a. Dra. Simone Cristina Mendonça (UNIFESSPA)

Documento assinado digitalmente
 LEMUEL DA CRUZ GANDARA
Data: 26/08/2024 19:56:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lemuel da Cruz Gandara (IFG)

Documento assinado digitalmente
 LUCIA MARIA DE ASSIS
Data: 17/08/2024 11:37:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dra. Lúcia Maria de Assis (UFNT-UFF)

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 19/08/2024 14:22:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João de Deus Leite (UFNT)

Dedico essa tese à escola pública brasileira, que movida por professores sensíveis que acreditam no potencial criativo daquele aluno de futuro mais improvável, desacreditado pela sociedade, às vezes sob a alcunha de “marginal”, mas que pela persistência desses professores pode se tornar uma grande pessoa... exemplo de vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar as condições físicas, psicológicas e materiais necessárias para iniciar e concluir o doutorado.

Aos meus pais, Luzia Alves de Sousa e Domingos Rodrigues de Sousa (*in memoriam*), por todas as dificuldades e esforços pelos quais passaram para permitir o acesso dos filhos à educação escolar.

À minha orientadora, professora doutora Eliane Cristina Testa, Lia, por me orientar nesse percurso de pesquisa com sugestões, com ideias, com empréstimos de livros e com diálogos que resultaram em parcerias e algumas produções acadêmicas sobre o tema da pesquisa.

À minha família e aos amigos pelo apoio, pelo companheirismo, pela compreensão e pelas manifestações de boas vibrações pelo meu doutorado.

Aos amigos Carlim e Murilo, que primeiro me apresentaram as rimas improvisadas e o movimento Batalha do Cimba.

Ao professor doutor Francisco Edviges Albuquerque pela parceria e pelas contribuições na produção escrita do artigo de qualificação de linha na área de linguística.

Aos membros da banca examinadora, composta pelos professores doutores: Lúcia Maria de Assis, Simone Cristina Mendonça, Lemuel da Cruz Gandara e João de Deus Leite, que participaram da banca de qualificação e da banca de defesa, contribuindo com suas leituras atentas e sugestões valiosas.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

À Universidade Federal do Norte do Tocantins, pelos esforços em expandir o ensino e as pesquisas.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura - PPGLIT, da Universidade Federal do Norte do Tocantins pelo acesso e pelo apoio necessário à conclusão do meu doutorado.

Ao governo do Estado do Tocantins, que por meio da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-TO) autorizou o meu afastamento para aperfeiçoamento profissional, direito indispensável para que eu realizasse a pesquisa de doutorado que resultou nesta Tese.

À secretaria e à coordenação do PPGLIT pelas assistências prestadas no decorrer do doutorado.

Aos muito estimados amigos, Nilo e Dila, companheiros de pesquisas que compartilhamos livros impressos e em PDF, ideias, apreensões e conquistas em nossos percursos de pesquisas.

À equipe do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, pelo acolhimento de minha proposta de pesquisa, momento que tive especial apoio dos seguintes profissionais, pelos quais tenho imensa gratidão: professora Benildes Fernandes, professor João Batista, gestora Eva Maria, coordenadora de área de linguagens Ana Amândia, orientadora educacional Izarete de Oliveira, professora Elza Peixoto, professor Eli Duarte.

Aos Mc's da Batalha do Cimba, especialmente o Mc Lemes, Mc Ferruge e Mc Snout, que estiveram comigo na escola campo de pesquisa dando suas valiosas contribuições em forma de rimas improvisadas.

Aos alunos das turmas de 8º e de 9º ano matutino, 82.01 e 92.02/2022, por estarem dispostos a participar da pesquisa, envolvendo-se nas atividades de leituras literárias propostas.

Aos profissionais dos serviços gerais dessa unidade escolar, que sempre me receberam muito bem em todos os momentos da pesquisa.

À Copiadora Aquarela, na pessoa do Américo, pelo gentil patrocínio da capa da coletânea de textos utilizados com os alunos no decorrer da pesquisa no Colégio Adolfo, e a toda a equipe de profissionais dessa copiadora, que sempre me atendeu com atenção, com presteza e com agilidade.

Ao *rapper* de Araguaína Cristino Maskate por ceder seu *rap* para leitura e apreciação dos alunos na escola.

*Minha mente segue plena e encontra a alma!
Por isso que eu dedico amor à literatura.
E na minha cultura expresso sempre isso,
porque eu sou o verso próprio da cultura!*

(Mc Snout)

RESUMO

Neste trabalho, instigado pelas dificuldades de engajamento de alunos adolescentes na leitura de literatura, dada a nossa experiência como professor da educação pública no Tocantins, desenvolvemos o presente estudo, por meio de pesquisa participante, norteado pela questão: “De que forma as expressões do *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e às poéticas da literatura marginal-periférica, contribuem para o letramento de reexistência de jovens na escola?”. A partir dessa questão, definimos como objetivo geral de nossa investigação: “Demonstrar, por meio de um projeto de leitura, que as batalhas de rimas improvisadas do movimento *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e à poética da literatura marginal-periférica contribuem para a formação de jovens leitores literários na escola”. Já, como objetivos específicos, trabalhamos com os seguintes: (i) Desenvolver projeto de leitura de obras de autores da literatura marginal-periférica e letras de músicas de cantores de *rap*; (ii) Identificar e relacionar elementos do *Hip-Hop* a textos da literatura marginal-periférica, dos gêneros conto, poema e canção; (iii) Promover a interação entre Mc’s e alunos do ensino fundamental II (8º e 9º ano), por meio de batalhas do conhecimento/ batalhas de rimas e leituras de contos, poemas e escuta e análise de *raps*, como forma de percepção da formação da identidade cultural destes jovens, e formação destes como cidadãos, e (iv) Evidenciar e discutir proposituras socioculturais elaboradas e proferidas pelos Mc’s em batalhas de rimas improvisadas do Parque CIMBA, em Araguaína-TO, e em batalhas de conhecimento no ambiente escolar. O arcabouço teórico que fundamenta esta tese está assentado em trabalhos de Lajolo; Zilberman (2019), Rösing (2018), Dalvi (2013), Colomer (2007), Petit (2009), Melian (2022), Neto (2009), Jouve (2013), Souza (2011), Amorim et. al (2022), Nascimento (2009), Reyes (2013), Dalcastagnè (2012), Patrocínio (2013), Tennina (2017), Sales (2022), Lawson (2006), D’Alva (2014), Neves (2017), Kilomba (2018; 2019), Almeida (2020), e Sousa; Testa (2023). Defendemos como tese da pesquisa que por meio de projeto de leitura, sistematizado, e com as necessárias mediações do professor, é possível instigar estudantes adolescentes a ler obras literárias, de modo a despertá-los para a necessidade de reflexão sobre os aspectos sociais de seus contextos de vida. No intuito de comprovar nossa tese, desenvolvemos o projeto “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *hip-hop*” com alunos de uma turma de 8º ano e outra de 9º ano do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, em Araguaína-TO. Esse projeto consistiu na realização de quinze oficinas de leitura, no decorrer do ano letivo de 2022, contemplando poemas e contos de autores da literatura marginal-periférica, escuta e análise de *raps* e batalhas de rimas improvisadas. Evidenciamos que os estudantes participantes das oficinas se mostraram mais motivados à leitura de literatura, de modo que, gradativamente, passaram a ler com menos resistência, principalmente fazendo empréstimos de livros do acervo da biblioteca escolar.

Palavras-chave: Leitores literários. Literatura marginal-periférica. Cultura *Hip-hop*.

ABSTRACT

In this work, instigated by the difficulties of engaging adolescent students in reading literature, given our experience as a public education teacher in Tocantins, we developed the present study, through participant research, guided by the question: "How do the expressions of Hip-Hop, combined with the narratives and poetics of marginal-peripheral literature, contribute to the re-existence literacy of young people at school?". From this question, we defined as the general objective of our investigation: "To demonstrate, through a reading project, that the improvised rhyme battles of the Hip-Hop movement, allied to the narratives and poetics of marginal-peripheral literature, contribute to the formation of young literary readers in school". As specific objectives, we work with the following: (i) Develop a project to read works by authors of marginal-peripheral literature and song lyrics by rap singers; (ii) Identify and relate elements of Hip-Hop to texts of marginal-peripheral literature, of the short story, poem and song genres; (iii) Promote interaction between Mc's and students of elementary school II (8th and 9th grade), through knowledge battles/rhyme battles and readings of tales, poems and listening and analysis of raps, as a way of perceiving the formation of the cultural identity of these young people, and their formation as citizens, and (iv) Highlight and discuss sociocultural proposals elaborated and uttered by the Mc's in improvised rhyme battles of Parque CIMBA, in Araguaína-TO, and in knowledge battles in the school environment. The theoretical framework that underlies this thesis is based on Lajolo's works; Zilberman (2019), Rösing (2018), Dalvi (2013), Colomer (2007), Petit (2009), Melian (2022), Neto (2009), Jouve (2013), Souza (2011), Amorim et. al (2022), Nascimento (2009), Reyes (2013), Dalcastagnè (2012), Patrocínio (2013), Tennina (2017), Sales (2022), Lawson (2006), D'Alva (2014), Neves (2017), Kilomba (2018; 2019), Almeida (2020), and Sousa; Testa (2023). Our thesis is that through a systematized reading project, and with the necessary teacher mediation, it is possible to encourage adolescent students to read literary works, in order to awaken them to the need to reflect on the social aspects of their life contexts. In order to prove our thesis, we developed the project "The formation of literary readers at school through marginal-peripheral literature and hip-hop" with students from an 8th grade class and a 9th grade class at the Adolfo Bezerra de Menezes State School, in Araguaína-TO. This project consisted of fifteen reading workshops during the 2022 school year, covering poems and short stories by authors of marginal-peripheral literature, listening to and analyzing raps and improvised rhyme battles. We found that the students who took part in the workshops were more motivated to read literature, so that they gradually began to read with less resistance, mainly by borrowing books from the school library collection.

Keywords: Literary readers. Marginal-peripheral literature. *Hip-hop* -culture.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACALANTO	Academia de Letras de Araguaína
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR-153	Rodovia Presidente João Goulart, popular Belém-Brasília.
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
Covid-19	Doença infecciosa respiratória aguda grave, causada pelo vírus Sars-Cov-2.
DJ	Disc-jóquei.
EDUFNT	Editora da Universidade Federal do Norte do Tocantins
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Km	Quilômetro
LGBTQIA+	L: Lésbicas, G: Gays, B: Bissexuais, T: Transgêneros, Q: Queer, I: Intersexos, A: Assexuais. O sinal +: representa toda e qualquer outra manifestação de gênero que não está delimitada.
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Quer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agêneros, Pan/Poli, Não-binárias e mais.
MC	Mestre de cerimônias.
PGLLIT	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
P.P.P	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RAP	Rhythm and poetry (ritmo e poesia).
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Estado do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins

UFNT

Universidade Federal do Norte do Tocantins

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Livros de poesias existentes na biblioteca escolar	122
Quadro 2 - Descrição das oficinas de leitura	150
Quadro 3 - Acervo literário utilizado no projeto de leitura	170

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do município de Araguaína.....	46
Figura 2 - vista de rua no Setor Deus É Fiel, onde é visível a exposição das encanações hidráulicas improvisadas, assim como as fiações das “gambiarras de eletricidade”.....	48
Figura 3 - Vista frontal do Colégio Est. Adolfo Bezerra de Menezes	52
Figura 4 - Interior da biblioteca escolar	53
Figura 5 - Parte do acervo e mobiliários da biblioteca escolar	54
Figura 6 - Estantes com coleções de livros literários da biblioteca escolar	54
Figura 7 - Jovens reunidos em um evento de batalha de rimas improvisadas no Parque Cimba.	77
Figura 8 - Mc Lemes (à direita segurando o microfone) no palco do Duelo Nacional de Mc’s edição 2019, em Belo Horizonte-MG, representando o Estado do Tocantins	78
Figura 9 - Mc Snout em apresentação a estudantes da UFNT.....	79
Figura 10 - Mc Ferrugem em apresentação	81
Figura 11 - Entrada principal do Parque Cimba.....	83
Figura 12 - Interior do Parque Cimba: pistas de caminhada e de ciclismo	84
Figura 13 - Cards de divulgação da Batalha do Cimba	86
Figura 14 - Capa do livro “Da minha janela”, objeto de leitura e produção.....	113
Figura 15 - Poema produzido por uma aluna do 8º ano, a partir da leitura do livro “Da minha janela”.	114
Figura 16 - Poema de autoria de um aluno do 8º ano, escrito a partir da leitura do livro “Da minha janela”.	116
Figura 17 - Capa do livro “Da rua para as escolas, das escolas para as ruas”, objeto de leitura dos alunos da turma de 9º ano	118
Figura 18 -Banner Projeto Vamos Ler?. exposto na biblioteca escolar	126
Figura 19 - Card de convite para atividade teatral baseada em leitura literária	127
Figura 20 - Card de divulgação da enquete para escolha das obras	129
Figura 21 - Card de divulgação do resultado da enquete para escolha de leitura bimestral.....	129

Figura 22 - Mural informativo da biblioteca na entrada da biblioteca.....	130
Figura 23 - Mural informativo da biblioteca na entrada da escola	130
Figura 24 - Quantidade de obras literárias lidas	132
Figura 25 - Capa da Revista “Caros Amigos- Literatura Marginal, ato III”	159
Figura 26 - Cards literários dispostos no quibano	160
Figura 27 - Mc Lemes e Mc Snout (à direita) em batalha de rimas	165
Figura 28 - Leitura oral de poema em sala de aula	174
Figura 29 - Texto de apresentação da coletânea de poemas	176
Figura 30 - Exemplares da coletânea de poemas de autores	178
Figura 31 - Aluna faz leitura oral da coletânea de poemas.....	180

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	18
2- QUESTÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS: APRESENTAÇÃO DA CIDADE DE ARAGUAÍNA-TO, DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	29
2.1- Pesquisar e participar: a metodologia de pesquisa participante e as possibilidades de autorreflexão da prática do professor pesquisador	29
2.2 - A inserção da pesquisa no campo da educação literária e da formação de leitores literários	36
2.3 - Araguaína: do paradoxo como Capital Econômica do Tocantins e os problemas sociais agravados pelos <i>déficits</i> habitacionais da população	44
2.4 - A escola campo de pesquisa: espaço de vivências e de aprendizagens .	49
2.5- A biblioteca escolar e suas implicações na formação de leitores literários	55
2.6 - Participantes da pesquisa	60
2.6.1 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa	60
2.6.2 Perfil da professora participante da pesquisa.....	63
2.6.3 - Poetas das rimas improvisadas da Batalha do Cimba: colaboradores da pesquisa em contextos de interações na escola	69
2.6.4 O Parque Cimba: espaço público de lazer e de interações sociais ...	82
3- A LEITURA, O LEITOR E A SUBJETIVIDADE: EVENTOS DE LETRAMENTOS	88
3.1- A leitura como prática de emancipação social e de desenvolvimento humano	88
3.2 O leitor e a leitura subjetiva: perspectivas teóricas e metodológicas	94
3.3 A leitura e suas implicações para a efetividade dos eventos de letramentos	103
3.3.1 Letramento literário e formação de leitores	109
3.3.2 Práticas de leituras literárias na Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista, Colégio Adolfo Bezerra de Menezes.....	124
3.3.3 Letramentos de reexistência por meio da literatura marginal-periférica e	133
da cultura <i>hip-hop</i>	133
4 LER O MUNDO PELA LITERATURA E PELO RAP NA ESCOLA: DESDOBRAMENTOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS.....	144
4.1 - A presença da literatura marginal-periférica e da cultura <i>hip-hop</i> na BNCC (2018): possibilidades didático-metodológicas	144
4.2 Estudantes em contextos de leituras literárias: descrição e análise do projeto de formação de leitores	150

4.2.1	Saraus com poemas e <i>rap</i> no ambiente escolar: a literatura mais próxima dos leitores em formação	155
4.2.2	Batalhas de rimas improvisadas: expressão da poética oral do <i>hip-hop</i>	161
4.2.3	Livros para ler. Leitura para transformar! Apresentação do acervo literário do projeto de leitura.....	169
4.2.4	Leituras silenciosas e orais	171
4.2.5	Leitura de coletânea de poemas de autores da literatura marginal-periférica, organizada pelo professor pesquisador.....	176
4.2.6	Exposições orais de leituras realizadas e biografias de autores de textos lidos.....	179
4.2.7	Buscando sentidos nas letras e nos ritmos: escutas e análises de <i>raps</i>	181
	5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
	REFERÊNCIAS.....	194
	APÊNDICES	202
	APÊNDICE A- Projeto de leitura desenvolvido com estudantes do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes	202
	APÊNDICE B- Questionário destinado à professora.....	211
	APÊNDICE C- Questionário 1 destinado a(o)s estudantes.....	215
	APÊNDICE D- Questionário destinado aos Mc's	217
	ANEXOS	219
	ANEXO A- Autorização para realização da pesquisa na escola.....	220
	ANEXO B- Parecer Consubstanciado do CEP.....	221
	ANEXO C- Declaração de Compromisso do Pesquisador	225
	ANEXO D- Termo de Responsabilidade para Uso, Guarda e Divulgação dos Dados da Pesquisa	226
	ANEXO E- TCLE destinado a professora.....	228
	ANEXO F- TCLE destinado aos Mc's.....	231
	ANEXO G- TALE destinado aos estudantes	234
	ANEXO H- Projeto “Vamos Ler?” em vigência na escola campo de pesquisa.....	240
	ANEXO I- Letras de <i>raps</i> trabalhados nas oficinas de leitura.....	254

1- INTRODUÇÃO

As inquietações que motivaram a empreender a pesquisa, ora apresentada neste trabalho, surgiram aos poucos ainda quando desenvolvíamos o mestrado (2017-2019), que teve como *corpus* de estudo o “Projeto Poetas na Escola”, com o foco na leitura e na escrita de poemas. Essa dissertação resultou em possibilidades de letramento literário advindas do projeto de poesia em questão, que conta com mais de vinte anos de protagonismo e de letramento poético de estudantes da Escola Estadual Vila Nova, em Araguaína-TO.

No percurso do mestrado, mantivemos contato com alguns amigos e colegas bem mais jovens, que igualmente, mantêm interesse por poesia e por música, sobretudo, pelo estilo *rap*. Assim sendo, em uma conversa com dois desses amigos, Murilo e Carlos Junior, surgiu o assunto sobre rimas improvisadas, que até então não conhecia a não ser por meio de repentes e de pelegas nordestinas. Em um ato de extremo interesse e de curiosidade, insistimos para que nos fizessem uma demonstração; o que Murilo fez sem muitas dificuldades. A partir daí, Murilo nos informou que ele e outros jovens se reuniam frequentemente aos domingos no Parque Cimba¹ para se divertirem fazendo as batalhas de rimas improvisadas, constituindo o movimento de poética oral urbana do movimento cultural *hip-hop*, batizado nomeado com o nome do referido parque.

Nos domingos seguintes, lá estávamos no Parque Cimba com uma caderneta e uma caneta fazendo anotações enquanto acompanhávamos atentamente as batalhas de rimas improvisadas, que tinham como participantes aproximadamente quinze jovens de diferentes bairros da cidade de Araguaína-TO. Nesse primeiro momento, nosso objetivo era entender como aqueles garotos, que, em sua maioria, ainda eram estudantes do ensino fundamental II e alguns sem frequentar a escola, tinham tais conhecimentos de métrica para a

¹ O Parque Ecológico Cimba, inaugurado no dia 12 de julho de 2019, teve sua construção iniciada no ano de 2015, exatamente na área que abrigou na década de 1960 a Companhia Industrial e Mercantil da Bacia Amazônica (Cimba), uma das primeiras indústrias do município de Araguaína. O local preserva as ruínas da antiga indústria e possui pista de *skate*, pista para caminhada e para ciclismo, academia ao ar livre, além de vários locais sombreados que são usados para descanso, leituras, celebrações religiosas e lazer. Com a implantação do Parque Cimba, diferentes artes e culturas surgiram na cidade, ocupando o espaço público, a exemplo das batalhas de rimas do movimento *hip-hop*, que ocorrem no local desde o ano de 2017, bem antes da inauguração oficial do Parque.

construção e a contagem de rimas na base do improviso e da oralidade. Desde então, mantemos contato com os *Mc's* da Batalha do Cimba, ora incentivando-os; ora convidando-os a se apresentarem em ambientes escolares.

O potencial que a maioria desses jovens *Mc's* possui para construir suas rimas improvisadas na realização das batalhas foi o elemento propulsor para que idealizássemos a inserção deles no ambiente escolar na perspectiva de promover essas batalhas de rimas envolvendo os alunos, de tal forma que, para a realização das batalhas, tanto os *Mc's*, quanto os estudantes fossem motivados e orientados à leitura de obras de autores da literatura marginal-periférica. Isso porque os escritores dessa vertente literária mantêm as mesmas abordagens temáticas presentes e problematizadas nas batalhas de rimas, nas letras dos *raps* e nos outros elementos que compõem o movimento *hip-hop*.

À vista disso, e considerando que a BNCC (2018) preconiza a promoção dessa leitura literária no ambiente escolar, bem como o contato de estudantes da educação básica com o *rap* e a poesia *slam*, é que empreendemos a realização deste estudo na perspectiva de uma educação literária que, nós acreditamos se aproxima e se identifica com o letramento de reexistência (SOUZA, 2011). Assim, percebemos o quanto ainda é incipiente a presença da literatura marginal-periférica e do *hip-hop* nos currículos escolares; o que nos provocou e nos motivou à realização da presente pesquisa com foco na formação de leitores literários e na aproximação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental à poesia.

Tendo em vista as realidades socioculturais dos estudantes participantes da pesquisa, bem como o perfil do alunado da escola campo de pesquisa e também dos *Mc's* colaboradores, conforme abordaremos mais adiante, propusemos a realização do projeto de leitura “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *hip-hop*”. Justificamos a seleção de alunos adolescentes e jovens das turmas de 8º e de 9º anos, por considerarmos que, por suas faixas etárias e seus contextos sociais eles fossem mais abertos ao consumo da cultura *hip-hop*, especialmente das músicas do estilo *rap* e das batalhas de rimas improvisadas.

Temos como justificativa da presente pesquisa o fato de a literatura marginal-periférica tematizar as vivências dos moradores das regiões periféricas dos médios e grandes centros urbanos, sobretudo assumindo um caráter de

representatividade e de denúncias das situações de vulnerabilidade social em que, muitas vezes, essas pessoas são submetidas; situações que coadunam com a realidade social de muitos estudantes da escola campo de pesquisa.

Ademais, levar essa literatura para a escola, juntamente com o *hip-hop*, foi uma iniciativa de letramento de reexistência, na perspectiva de uma educação literária com vistas a oportunizar a construção do pensamento mais crítico de jovens leitores em formação, objetivando que eles compreendam melhor e com mais profundidade suas próprias realidades sociais a partir da leitura literária. Para tanto, elaboramos para desenvolvermos esta investigação a seguinte pergunta-problema: De que forma as expressões do *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e às poéticas da literatura marginal-periférica, contribuem para o letramento de reexistência de jovens na escola? Mediante a questão suscitada levantamos como hipótese da pesquisa que as batalhas de rimas improvisadas do movimento Hip-hop e o rap, aliadas às narrativas e à poética da literatura marginal-periférica, conseguem aproximar alunos às obras literárias, favorecendo a prática de letramento de reexistência, já que traz para o contexto de sala de aula temáticas sobre o racismo, sobre a segregação socioespacial e sobre a classe social sob os efeitos simbólicos da literatura.

À vista dessa hipótese, definimos como objetivo geral de nossa investigação: “Demonstrar, por meio de um projeto de leitura, que as batalhas de rimas improvisadas do movimento *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e à poética da literatura marginal-periférica contribuem para a formação de jovens leitores literários na escola”. Quanto aos objetivos específicos, trabalhamos com os seguintes: (i) Desenvolver projeto de leitura de obras de autores da literatura marginal-periférica e letras de músicas de cantores de *rap*; (ii) Identificar e relacionar elementos do *Hip-Hop* a textos da literatura marginal-periférica, dos gêneros conto, poema e canção; (iii) Promover a interação entre Mc’s e alunos do ensino fundamental II (8º e 9º ano), por meio de batalhas do conhecimento/ batalhas de rimas e leituras de contos, poemas e escuta e análise de *raps*, como forma de percepção da formação da identidade cultural destes jovens, e formação destes como cidadãos, e (iv) Evidenciar e discutir proposituras socioculturais elaboradas e proferidas pelos Mc’s em batalhas de rimas improvisadas do Parque CIMBA, em Araguaína-TO, e em batalhas de conhecimento no ambiente escolar.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa participante com abordagem quali-quantitativa, bibliográfica e interpretativa, em que os dados gerados foram interpretados por meio dos pressupostos da sociocrítica e da crítica sociológica. Também promovemos a interação entre *Mc's* e os jovens estudantes de uma turma de 8º e de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, da escola campo de pesquisa, por meio de leituras, de interpretações de contos, de poemas, de escuta de *raps* e de realização de batalhas de conhecimento, como forma de favorecer a formação leitora e de despertar a percepção das identidades culturais destes jovens.

Ainda evidenciamos e discutimos proposituras socioculturais presentes nos textos da literatura marginal-periférica e nos *raps*; propusemos discussões em sala de aula a partir de oficinas de leitura literária de obras de autores da literatura marginal-periférica, bem como a escuta e a análise de *raps*. Destacamos ainda que, embora não seja o foco do estudo, houve produções poéticas dos alunos, a partir das oficinas de leituras realizadas.

À vista desses percursos didático-metodológicos, analisamos as proposições crítico-sociais elaboradas e proferidas pelos *Mc's* em batalhas de rimas improvisadas, que acontecem no Parque Cimba, na cidade de Araguaína-TO, e em batalhas de conhecimento realizadas no ambiente escolar, estruturando o *corpus* desta tese de doutoramento.

Ao abordarmos e discutirmos a literatura marginal-periférica, partimos da iniciativa editorial de Ferréz, que no início dos anos 2000, organizou e publicou na “Revista Caros Amigos”, as coletâneas “Literatura Marginal – a cultura da periferia: Ato I (2001), Ato II (2002) e Ato III (2004)”, contendo poesias e contos de escritores, em sua maioria, provenientes das regiões suburbanas da cidade de São Paulo. A proposta de Ferréz foi dar visibilidade literária a dezenas de escritores anônimos oriundos das periferias, que em grande parte, até então, não haviam publicado nada de suas produções literárias.

No que se refere às abordagens temáticas presentes nas obras destes escritores ditos marginais-periféricos, assim como nas letras dos *raps*, que é um dos quatro elementos do *hip-hop*, podemos destacar: o forte teor representativo das realidades sociais dos moradores das periferias; crítica à ausência das ações do poder público e ação da força policial, que muitas vezes culmina em violência e em violação dos direitos humanos; discurso contra o racismo, a

misoginia, manifestações contra os discursos de ódio dirigidos às pessoas LGBTQIAPN+, e denúncias das vulnerabilidades sociais que assolam os moradores das periferias, mantendo-os às margens do usufruto de diversos direitos indispensáveis para que qualquer ser humano exerça sua condição de cidadão.

Essa condição de estar à margem social é vivenciada por muitos estudantes do ensino fundamental e suas famílias, mesmo que habitando em uma das maiores cidades do Estado do Tocantins, que diferentemente dos grandes centros urbanos da região sul e sudeste, não possui comunidades denominadas favelas², embora muitas carências sociais sejam comuns entre os moradores das favelas e os moradores de alguns bairros periféricos tocaninenses, nos quais estão inseridos muitos estudantes e suas famílias, com os quais mantemos contato na escola.

Em razão disso, após muitas leituras e vivências, tomamos consciência de que nós e a nossa minha família, afrodescendentes, vivemos muito tempo à margem de alguns direitos sociais em diversos aspectos, dentre os quais citamos: à margem do acesso à escola; à margem de uma moradia digna; à margem do saneamento básico; à margem do acesso ao sistema público de saúde; à margem de condições dignas de trabalho, já que por muitos anos nossos pais e nossos irmãos mais velhos se submeteram aos trabalhos braçais em condições insalubres ora na zona rural, ora na zona urbana, sem remuneração à altura das atividades trabalhistas realizadas. Esta consciência, ressaltamos, só construímos após ter acesso à alfabetização, um pouco tardiamente, a partir dos dez anos de idade, quando nos foi despertado o gosto constante pela leitura literária.

Ressaltamos uma questão importante: teríamos essa consciência das condições marginalizadas em que nós e nossa família vivíamos, se não fosse por meio da escolarização e da leitura literária? Nossa resposta seria provavelmente não, ou só muito tardiamente teria construído tal consciência. E

² Nos últimos anos, foram construídos por iniciativa do governo federal, e entregues às famílias com baixa renda, mais de cinco conjuntos habitacionais populares em Araguaína, favorecendo milhares de pessoas. Embora essas habitações sejam bastante expressivas para a dignidade das pessoas favorecidas, ainda há várias famílias sem moradia ou morando em ocupações totalmente inadequadas, em Araguaína, como evidenciamos no segundo capítulo deste estudo.

assim acontece com milhares de brasileiros espalhados por este nosso país de proporções imensas e de desigualdades sociais profundas.

Sendo assim, a inquietude e a consciência que culminam nessa pergunta nos impulsionaram à necessidade e à curiosidade de querer saber se, de certo modo, tal pergunta também poderia, algum dia, fazer sentido para crianças e para jovens estudantes, mediante os efeitos que a leitura literária de obras de autores marginais-periféricos pode gerar neles.

Como fundamentação teórica, partimos da concepção de literatura “marginal”, defendida por Érica Peçanha do Nascimento (2009), e de literatura “periférica” defendida por Alejandro Reyes (2013); propomos a ampliação do conceito de “literatura marginal-periférica”, como identificação de uma literatura plural produzida por escritores contemporâneos e oriundos das periferias, que experienciam em escritas as vivências nas regiões urbanas, frequentemente, problematizando em suas narrativas e em seus poemas, as situações de marginalização social das populações que habitam os morros e as favelas, das regiões mais periféricas em relação às áreas centrais das grandes e medianas cidades.

No que concerne à formação leitora, desenvolvemos o projeto de leitura “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *Hip-hop*”, tendo como participantes os alunos de uma turma de 8º e de 9º ano do ensino fundamental II, em interlocuções com os *Mc’s* da Batalha do Cimba. Para tanto, recorreremos ao conceito de leitura subjetiva, proposto por Vincent Jouve (2002), às problematizações em torno da leitura literária proposta por Marisa Lajolo; Regina Zilberman (2019); e às referências e destaque dos escritores marginais-periféricos na literatura brasileira contemporânea, em conformidade com as investigações teóricas de Regina Dalcastagnè (2012), Paulo Tonani do Patrocínio (2013) e de Lucía Tennina (2017). Por fim, recorreremos também às relações dos adolescentes e dos jovens com a leitura, na escola, sob a ótica de Teresa Colomer (2007) e de Michèle Petit (2009a, 2009b), perpassando os processos de leitura literária e de seus reflexos nas realidades sociais.

Inicialmente, alguns percalços se apresentaram como dificultadores e modificadores do planejamento de realização deste trabalho. Dentre eles, destacamos a pandemia da Covid-19, iniciada no primeiro semestre de 2020,

agravando-se nos meses seguintes a ponto de as escolas serem fechadas e posteriormente as aulas retornarem no modelo remoto. O ensino remoto evidenciou, sobremaneira, as vulnerabilidades sociais enfrentadas pelas famílias da maior parte dos estudantes de nossa região (norte do Estado do Tocantins). Assim, a realidade da escola em que trabalhamos, e na qual estava prevista a realização desta pesquisa, a princípio, não era diferente de muitas outras escolas do Estado do Tocantins, sobretudo, porque a maioria dos alunos não possuía (ou ainda não possui) aparelhos celulares, *notebook* e/ou acesso à *internet*, condições necessárias à realização das atividades escolares remotas, formato adotado pelas unidades escolares naquele período pandêmico.

Nesse contexto de pandemia da Covid-19, o desenvolvimento deste estudo de doutorado, na escola pretendida: Escola Estadual Vila Nova, tornou-se inviável, pois essa escola optou por realizar apenas atividades impressas com os estudantes, considerando a impossibilidade de acesso às aulas de modo remoto via *internet*. Sendo assim, as atividades impressas eram retiradas na escola quinzenalmente pelos familiares dos estudantes, que as levavam para os alunos responderem em casa e as devolviam após duas semanas.

Destacamos ainda que no decorrer do ano de 2021, os casos de hospitalização e de mortes decorrentes da contaminação da Covid-19 diminuíram significativamente, graças à vacina e à consequente vacinação de grande parte da população. Desse modo, as escolas retomaram as aulas presenciais, com uso obrigatório de máscaras, de álcool 70%, de distanciamento social e de escalonamento das turmas, de modo que a cada semana parte ou metade dos estudantes pudesse ir à escola, enquanto a outra metade ficava em casa realizando atividades impressas.

Além dos percalços advindos da pandemia da covid-19, as turmas de ensino fundamental II (8º e 9º anos) da escola pretendida no início da nossa pesquisa, foram remanejadas para a unidade escolar de tempo integral Colégio Esportivo Militar Jardenir Jorge Frederico, recém-inaugurado na cidade de Araguaína-TO, de modo que o ensino fundamental foi extinto e a escola foi instituída como um CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), com turmas apenas do ensino médio no período noturno.

Diante dos contratemplos relatados, somente no início do ano de 2022 conseguimos redefinir a escola campo de pesquisa e o trabalho foi iniciado logo

no primeiro semestre junto a uma turma de 8º e outra de 9º ano, no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Consideramos como fator principal para a definição dessa nova escola para a realização da pesquisa o fato de no ano de 2021 termos tecido diálogos com os professores daquela unidade escolar e realizado junto a eles oficina com foco no ensino de poesias, tendo em vista o corpo docente e a coordenação pedagógica haver considerado a necessidade de momentos formativos voltados à inovação e ao desenvolvimento de práticas de leitura e de produção escrita de poemas com os alunos.

Ademais, descartamos a possibilidade de realização da pesquisa no Colégio Esportivo Militar Jardenir Jorge Frederico, para o qual os alunos da Escola Vila Nova foram transferidos, por considerarmos que por ser uma escola que funciona sob regime militar, com rígida disciplina, possivelmente seja pouco receptiva à inserção das temáticas do *hip-hop* no ambiente escolar. Hipótese que atribuímos, sobretudo, pelo viés preconceituoso que parte da sociedade apresenta ao associar, frequentemente, o *rap* a algo pernicioso à formação do caráter dos jovens e à sociedade. Visão que consideramos ser fruto da falta de conhecimento em relação ao potencial de construção da criticidade sociocultural que o *rap* possui.

Quanto à definição do Colégio Adolfo como escola campo da pesquisa, embora esteja localizado em uma região mais próxima ao centro também concentra muitos alunos residentes em bairros mais periféricos e bastante distantes da escola, visto que, nas últimas décadas, a cidade cresceu desordenadamente, aumentando o número de bairros sem infraestrutura básica e sem unidades escolares; o que obrigou as famílias a matricularem seus filhos em escolas distantes, como única opção de acesso à educação.

Nesse contexto, mantivemos a expectativa de que os alunos lessem obras de autores da literatura marginal-periférica, e a partir dessas leituras se sentissem provocados a problematizar suas realidades sociais e também despertassem a atenção pelas leituras de outras obras literárias existentes no acervo da biblioteca escolar, ampliando seus repertórios de leituras, e assim tornar possível a comprovação de nossa tese de que por meio de um projeto de leitura, sistematizado e com as necessárias mediações do professor, é possível instigar estudantes adolescentes a lerem obras literárias, de modo a despertá-

los para a necessidade de reflexão sobre os aspectos sociais de seus contextos de vida.

Nessa perspectiva, definimos como método da pesquisa os seguintes desdobramentos: realização de entrevistas com alunos, com professora e com *Mc's*, análise do projeto de leitura da biblioteca escolar, análise do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) e dos cadernos de registros de empréstimos de livros da biblioteca para as duas turmas de alunos participantes da pesquisa, análise dos relatórios e dos gráficos de leitura elaborados pelo coordenador da biblioteca escolar, registros, em caderneta específica, dos conteúdos ministrados nas oficinas de leitura.

Quando à metodologia, por meio de pesquisa participante, desenvolvemos o projeto “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do hip-hop”, a partir do qual analisamos o envolvimento dos estudantes das turmas de 8º e de 9º anos nas oficinas de leitura desse projeto, por meio de abordagem qualitativa e da sociocrítica, conforme referimos no próximo capítulo.

Com a intenção de materializar nossas expectativas, apresentamos a pesquisa que deu origem a esta tese, organizada em quatro capítulos, a partir da introdução, os quais são seguidos das considerações finais, bem como dos apêndices e dos anexos que contêm documentos que complementam e ratificam os dados apresentados no estudo.

Na introdução, que corresponde ao primeiro capítulo, expomos as inquietações que justificam a realização da pesquisa, destacando o papel da leitura literária em nossa vida como criança negra e pobre que enfrentou diversas limitações para ter acesso ao sistema escolar, e ainda expressamos nosso desejo de que a leitura possa também levar os alunos participantes da pesquisa à reflexão e à consciência de suas condições sociais, bem como às possibilidades de melhoria de vida advindas do acesso à educação e às experiências de leitura literária.

Ainda nesse capítulo, apresentamos a pergunta-problema que norteia a realização da pesquisa: “De que forma as expressões do *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e às poéticas da literatura marginal-periférica, contribuem para o letramento de reexistência de jovens na escola?”. A partir da reflexão dessa questão, apresentamos o percurso metodológico adotado para o

desenvolvimento da pesquisa, assim como destacamos os principais pesquisadores que compõem a fundamentação teórica voltada às discussões no âmbito da leitura, da leitura literária e da formação de leitores, literatura marginal-periférica e cultura *hip-hop*.

No capítulo 2, intitulado “Questões teórico-metodológicas: apresentação da cidade de Araguaína - TO, da escola e dos participantes da pesquisa”, fazemos uma autorreflexão de nossa prática pedagógica como mediador de leitura literária na escola; apresentamos alguns aspectos sociais de Araguaína, com destaque à economia, à urbanização e às questões habitacionais da população; ao espaço físico do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, escola campo da pesquisa, com ênfase à biblioteca escolar e a seu acervo. Logo, enfatizamos os participantes da pesquisa, a saber: alunos de uma turma de 8º ano e de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, e a professora regente destas turmas, destacando os contextos sociais desses alunos e suas relações com a leitura literária dentro e fora da escola, assim como o perfil profissional da professora e suas experiências com práticas de mediação de leitura literária no seu percurso docente; apresentamos também os *Mc's* colaboradores na pesquisa, que contribuíram nas oficinas de leitura de poesias e nas realizações de batalhas de rimas improvisadas na escola.

No capítulo 3: “A leitura, o leitor e a subjetividade: eventos de letramentos”, destacamos a leitura como uma das principais atividades cognitivas e culturais que pode contribuir para compreensão das relações sociais e, na sequência, apresentamos pressupostos teóricos sobre a leitura subjetiva e o leitor, partindo do conceito de leitura subjetiva defendido por Vincent Jouve (2002). Descrevemos ações e práticas de leitura literária desenvolvidas na biblioteca da escola campo de pesquisa, destacando o dinamismo do projeto “Clube do Leitor”; discutimos também as possibilidades de emancipação social e desenvolvimento humano que podem ser promovidos pela leitura em contextos sociais periféricos, a partir de eventos de letramentos literário e de reexistência com destaque ao projeto de leitura e de formação de leitores literários desenvolvido na escola campo de pesquisa, relacionado à literatura marginal-periférica e ao movimento cultural *hip-hop*.

No quarto e último capítulo, intitulado “Ler o mundo pela literatura e pelo *hip-hop* na escola: desdobramentos do projeto de formação de leitores”,

apresentamos pressupostos teóricos referentes à literatura marginal-periférica, bem como a importância de sua presença na escola. Descrevemos e analisamos o projeto de leitura “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *hip-hop*”, que foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2022, como já informado, por meio de oficinas de leituras de poemas e de contos de autores da literatura marginal-periférica, bem como da escuta e da interpretação de *raps* nacionais e das batalhas de rimas improvisadas.

Salvo os percalços que enfrentamos na realização da pesquisa participante, por meio deste projeto de leitura literária, consideramos que os estudantes adolescentes foram receptivos a participar das oficinas de leituras propostas, de modo que notamos certo engajamento por parte da maioria dos alunos das duas turmas participantes. Sendo assim, consideramos que a afirmativa corriqueira de que os adolescentes não gostam de leitura não corresponde a uma verdade absoluta e imutável, visto que esse público pode ser envolvido em práticas leitoras por meio de obras e de procedimentos didático-metodológicos de mediação de leitura que lhes despertem a atenção e a curiosidade pela literatura.

Nessa perspectiva, defendemos, pois, práticas de mediação em que o professor mediador possa atuar fazendo as intervenções pertinentes para que os alunos sejam envolvidos no universo da literatura, de modo a se encantar com as produções literárias, percebendo nelas similaridades e diferenças com o mundo real, podendo ainda refletir sobre situações e contextos dos quais fazem parte.

Para tanto, é salutar que o professor mediador de leitura seja capaz e tenha as condições mínimas e necessárias de realizar um diagnóstico dos estudantes envolvidos para a construção de projetos e de práticas de leitura que visem à consolidação de uma educação literária alicerçada em eventos de letramentos literários e de reexistência, que levem em consideração as experiências de leituras dos alunos participantes, sem que sejam dissociadas de seus contextos sociais e da realidade da unidade escolar em que este estudo foi desenvolvido, visto que o fato de haver escolas sem bibliotecas e/ou sem um acervo mínimo de obras literárias ainda é uma realidade brasileira que limita, e até mesmo, pode inviabilizar as possibilidades de formação de leitores literários na escola.

2- QUESTÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS: APRESENTAÇÃO DA CIDADE DE ARAGUAÍNA-TO, DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo fazemos uma reflexão acerca do papel do professor pesquisador no âmbito da pesquisa participante e tratamos das questões referentes a essa metodologia utilizada na pesquisa. Na sequência, apresentamos alguns aspectos históricos e sociais da cidade de Araguaína referentes à habitação nas regiões periféricas. Por fim, apresentamos também a escola campo da pesquisa e os participantes: alunos, professora e *Mc's*, caracterizando-os e situando-os no âmbito do estudo.

2.1- Pesquisar e participar: a metodologia de pesquisa participante e as possibilidades de autorreflexão da prática do professor pesquisador

Metodologicamente, este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa participante com viés de análise quali-quantitativo. Acreditamos que por meio desse tipo de investigação científica, foi possível fazermos a autorreflexão de nossa prática pedagógica, considerando que é um movimento necessário em todas as etapas das atividades de pesquisar e de educar, sobretudo quando se trata de processos concomitantes, a exemplo desta pesquisa. Nessa perspectiva, a realização da investigação no contexto escolar que resultou nesta tese se constituiu como um importante nível de aprimoramento de nossa formação docente, em que na condição de professor pesquisador, fora do nosso ambiente de trabalho³, atuamos de modo colaborativo, no qual, juntamente com as outras pessoas participantes da pesquisa, buscamos a diversificação das práticas de leituras literárias na escola, com vistas à formação de leitores.

³ O governo do Estado do Tocantins, por meio da Lei Nº 1.751, de 18 de dezembro de 2006, concede aos professores efetivos o afastamento das atividades escolares para aperfeiçoamento da prática docente, mediante a apresentação e análise de documentação específica à Gerência de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – GFCPE, da Secretaria de Educação (SEDUC). Dentre os documentos exigidos, destacamos a proposta de aplicabilidade da pesquisa na educação. Desse modo, na condição de afastados da rotina escolar, os professores em formação a nível de especialização *Stricto Sensu* se comprometem a elaborar e em muitos casos desenvolver ações e projetos voltados à melhoria de aspectos educacionais, caracterizando um processo de formação continuada que possibilita a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos adquiridos.

Considerando o papel do pesquisador na pesquisa participante, Azamorw (2021) destaca que este vivencia a seguinte situação:

O modelo de pesquisa participante coloca o pesquisador em um desafio: pesquisar e participar. Participando, o pesquisador assume outro lugar, torna-se parte de construção das representações sociais e tem a possibilidade de observar esse processo em sua formação. Ele considera o pesquisador como um dos agentes que, além de levar algo novo ao grupo, interage com ele em uma busca, conjunta, de novos caminhos, novas possibilidades, novas posturas, novos comportamentos, por meio de decisões coletivas, reflexões e do estabelecimento conjunto de metas a serem atingidas. Ele entende que os integrantes do grupo também trazem o novo, e todos devem ser considerados relevantes para esse processo (AZAMORW, 2021, p. 140).

Em conformidade com o argumento anterior, na pesquisa participante o pesquisador assume duplo papel, pois ao mesmo tempo em que está pesquisando, atua como participante nos processos que constituem a pesquisa, de modo que sua participação se configura como um diferencial que reflete e contribui na/para a sua formação. Assim, em pesquisa participante o pesquisador não se limita a sair a campo observando e coletando dados, mas também, se mobiliza no planejamento das ações, participando no desenvolvimento das etapas constitutivas do estudo proposto.

Ademais, na percepção da autora, nesse tipo de pesquisa o pesquisador interage com os outros participantes e coordena as ações do grupo a partir das reflexões de sua própria prática, o que configura um processo de autoformação continuada. Assim, no contexto da educação, a exemplo de nosso estudo, essa dinâmica, de acordo com Freire (1996), pode ser compreendida da seguinte forma: “Por isso é que, na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).”

Desse modo, neste trabalho, na condição de professor pesquisador, empreendemos diferentes momentos de autorreflexão, principalmente no decorrer da realização das quinze oficinas de leitura, visto que em algumas delas percebemos a necessidade de replanejamento dos procedimentos didático-metodológicos e mudanças na seleção dos objetos de aprendizagem (autores e poemas), na perspectiva de obter um melhor envolvimento dos alunos participantes, e adequação à estrutura física da escola e disponibilidade de determinados recursos didáticos.

No que se refere à origem da pesquisa participante e ao papel do pesquisador nesse tipo de investigação científica, Bartelmebs (2012), nos informa que:

A pesquisa participante emerge, no bojo das Ciências Sociais, como possibilidade metodológica de investigar a realidade social. Ela tem como premissa principal a participação do pesquisador no seu objeto de pesquisa e na mudança da realidade pesquisada (BARTELMEBS, 2012, p. 53).

A pesquisa participante tem sua origem nos países da América Latina, na década de 1960, quando prevaleciam regimes de ditaduras, que se caracterizaram, principalmente, pelo cerceamento dos direitos individuais e coletivos das pessoas, a exemplo da Ditadura Militar no Brasil, no período de 1964 a 1985. Quanto ao uso dessa metodologia de pesquisa no Brasil, Novaes; Gil ressaltam que “[...] desde o final da década de 1970, vêm sendo realizadas pesquisas participantes em campos como educação, saúde pública e desenvolvimento comunitário (NOVAES, GIL, 2009, p. 151).” Nessa conjuntura, como metodologia, a pesquisa participante foi inicialmente bastante utilizada e difundida no âmbito dos movimentos sociais eclesiais da igreja católica e em outros movimentos comunitários, na perspectiva de promover a emancipação social dos sujeitos integrantes de tais organizações, na condição de participantes de pesquisas.

Destacamos, nesse contexto, Paulo Freire, que desenvolveu importante método de alfabetização de adultos⁴ junto às classes populares, partindo sempre de problemáticas presentes na realidade das comunidades pesquisadas. Em seu método de alfabetização, Freire (2006) pautou sua atuação por meio do diálogo e da reflexão sobre a realidade social dos trabalhadores alfabetizando, em que seus conhecimentos empíricos eram utilizados como recurso pedagógico para aquisição da leitura e da escrita, configurando o processo que ele denominou de “leitura do mundo” (Freire, 2006, p.29).

⁴ O método de alfabetização de pessoas adultas desenvolvido por Paulo Freire consiste em o educador compreender a realidade dos estudantes para a partir dessa compreensão utilizar os saberes já existentes na comunidade como ponto de partida para a introdução da leitura e da escrita. Desse modo, a inserção do educador na comunidade e a interação com as pessoas dessa comunidade são movimentos necessários para o processo de alfabetização.

Partindo da experiência desse educador, destacamos que, na pesquisa participante, o pesquisador deve estar inserido nos contextos vivenciados pela comunidade pesquisada, para que, a partir dessa inserção, possa refletir juntamente com os sujeitos da pesquisa na perspectiva da construção coletiva de ações de intervenção para enfrentamento dos problemas existentes.

Considerando o pressuposto da necessidade de o pesquisador autorrefletir sobre sua prática para avançar nas etapas e nas tomadas de decisões na pesquisa participante, permanecemos na defesa do que já apresentamos na dissertação de mestrado (Sousa, 2019), no que se refere ao processo de autorreflexão da *práxis* pedagógica na formação de leitores literários, a qual entendemos como:

[o] processo “reflexão x ação x reflexão” empreendido pelos professores é uma dinâmica necessária voltada a diversificar as práticas pedagógicas que caracterizam o processo de ensino com foco na aprendizagem do aluno. Com esse procedimento da “reflexão x ação x reflexão” o professor pode atuar como mediador das práticas de letramento literário em conjunto com os estudantes, apresentando a leitura literária em sua diversidade de gêneros textuais, como forma de inserção social dos leitores aos contextos que vivem (SOUSA, 2019, p. 141-142).

Consonante a essas considerações, o movimento “reflexão x ação x reflexão” empreendido pedagogicamente possibilita ao professor pensar suas práticas educativas no percurso didático-metodológico, de modo a agir concomitantemente no sentido de ajustar e de modificar o seu fazer em sala de aula, quando necessário, priorizando sempre a ampla formação de seus alunos. Assim, a autorreflexão, desencadeada pela ação pedagógica do professor, é um movimento permanente que favorece o exercício da análise crítica das práticas educativas, possibilitando adaptações e aperfeiçoamento dessas práticas.

Desse modo, durante a realização desta pesquisa, recorremos constantemente à autorreflexão sobre a nossa prática educacional no sentido de problematizar, de avaliar, de implementar e, quando necessário, de modificar o nosso fazer pedagógico de modo contínuo. E, por meio da mobilização de novos conhecimentos com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, sobretudo a partir da leitura de obras da literatura marginal-periférica, aliada às manifestações lítero-musicais do movimento *hip-hop*, foi que pudemos e/ou conseguimos desenvolver e avaliar o projeto de leitura com foco na formação de leitores literários na escola.

Ainda no que concerne à reflexão e à autorreflexão docente, Pimenta (2005) enfatiza que esta permite ao professor:

[...] orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (PIMENTA, 2005, p. 529).

Nesse sentido, a autora destaca que o processo das práticas escolares envolve um percurso de transformação, em que todos estejam dispostos a uma participação efetiva e democrática. Ou seja, é necessário engajamentos com comprometimento, seja do educador, seja do educando. O ponto de vista defendido pela autora, centrado no enfoque para os aspectos didático-metodológicos do cotidiano escolar, está em conformidade com a nossa propositura e iniciativa de adotar a pesquisa participante como metodologia deste estudo, sobretudo por incluir diferentes grupos de participantes (alunos, *Mc's*, professores) na perspectiva de envolver os estudantes nas diferentes oficinas de leitura literária.

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho, que pressupõem a necessidade de se considerar o caráter participativo e interventivo da pesquisa participante empreendida neste projeto, ressaltamos que o exercício permanente de autorreflexão se ateve, inicialmente, aos aspectos temáticos da pesquisa, ligados à literatura marginal-periférica e do *hip-hop*, tendo em vista as incertezas quanto à aceitação da escola campo de pesquisa a estas temáticas, que constituem o *rap*, elemento musical do movimento *hip-hop*, que é historicamente marcado por rejeições e por preconceitos.

Destacamos que obras da literatura marginal-periférica não constavam na biblioteca da escola campo de pesquisa; havia alguns poucos textos fragmentados, desse movimento literário, no livro didático do 9º ano, como verificamos previamente no início do projeto de leitura. Isso, além de reforçar a importância deste projeto na escola, também nos levou a organizar uma coletânea de poemas, que foi impressa em quantidade suficiente para as práticas de leituras nas duas turmas participantes da pesquisa. Fato que nos fez perceber a necessidade e a importância de empreender a curadoria das obras.

Sendo assim, propusemo-nos a adquirir livros de poemas, de contos e histórias em quadrinhos de autores da literatura marginal-periférica, bem como fazer, ainda, uma seleção dos *raps* a serem trabalhados com as turmas. Essa seleção se deu a partir do conteúdo do *rap*, isto é, sobretudo contemplamos as letras que não apresentassem ideias preconceituosas, não expusessem conteúdos obscenos, não fizessem alusão ao uso de entorpecentes, não retratassem cenas de violência, pois sabemos que essas temáticas se fazem presentes nas letras de alguns *raps* de protestos sociais mais acirrados.

Somados a esses dois aspectos que envolveram o início do projeto de leitura “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *hip-hop*”, ainda passamos por momentos de inquietações à vista da incerteza quanto à adesão dos estudantes das turmas às oficinas de leitura propostas como atividade principal do referido projeto. Conseqüentemente, a adesão dos alunos às oficinas de leitura ocorreu paulatinamente, graças ao apoio irrestrito da professora regente das turmas participantes, dos coordenadores da biblioteca escolar, da coordenadora pedagógica e da orientadora educacional, como detalharemos no decorrer deste trabalho.

Além disso, o projeto de leitura em questão, desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2022, voltado às práticas de leitura, de escuta de canções e de interpretações de textos, suscitou também momentos de escritas criativas de poemas a partir dos textos e das letras de *raps* lidos e analisados pelos próprios jovens estudantes. Outrossim, os alunos foram instigados a escrever seus poemas a partir das participações dos *Mc's* das batalhas de rimas improvisadas e de uma oficina de rimas ministrada por eles.

No que concerne às abordagens analíticas dos dados gerados a partir do projeto de leitura desenvolvido, definimos a análise quali-quantitativa como método de análise, tendo em vista que para Uwe Flick (2009), “Os métodos qualitativos e quantitativos podem ser associados de diversas maneiras no planejamento de um estudo (FLICK, 2009, p. 42).” Desse modo, a análise dos dados desta pesquisa envolve tanto abordagens qualitativas, quanto quantitativas, em momentos distintos, com o objetivo de compreender e de explicar as diferentes etapas do estudo empreendido, sobretudo em relação ao projeto de leitura literária realizado na escola campo de pesquisa, sua descrição, e o enfoque nas características dos participantes deste estudo.

Nesta perspectiva, quanto à articulação de uso de métodos qualitativos e quantitativos na interpretação de dados de pesquisas, o autor enfatiza ainda que:

[u]m estudo poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior ou em definir a outra como sendo a verdadeira abordagem da pesquisa (FLICK, 2009, p. 43).

Diante disso, para os elementos quantificáveis desta pesquisa, consideramos o número de turmas e de alunos participantes, quantidade de oficinas de leituras realizadas, o número de perguntas apresentadas nos questionários que foram direcionados aos estudantes, à professora e aos *Mc's*. Além disso, essa investigação envolve os respectivos tipos de perguntas e a apresentação e à discussão dos dados referentes aos índices de empréstimos de livros na biblioteca pelos estudantes das turmas participantes desse estudo.

Para tanto, utilizamos a análise quali quantitativa para compreender os possíveis reflexos dessas práticas de leitura no ambiente escolar, visto que “Os processos estruturais são analisados com métodos quantitativos, e os aspectos processuais analisados com o uso de abordagens qualitativas (FLICK, 2009, p. 39).

Também recorreremos à sociocrítica (BARBÉRIS, 2006) como base teórica para nos ajudar na reflexão e na análise das interações de leituras dos estudantes com os textos e *raps*, bem como para compreendermos melhor as suas interpretações e as suas perspectivas de mundo (cosmovisão), que foram expressas nos poemas produzidos por aqueles. Além disso, a sociocrítica também nos nutre, teoricamente, ampliando a nossa compreensão das proposições crítico-sociais enunciadas pelos *Mc's* envolvidos na pesquisa, em suas rimas improvisadas.

No que se refere à leitura sociocrítica como contributo metodológico para a interpretação dos dados gerados na pesquisa, Barbéris (2006) assevera que:

A **[s]ociocrítica** designará, pois, a leitura do histórico, do social, do ideológico, do cultural, nessa configuração estranha que é o texto: ele não existiria sem a realidade [...] É no nível da interpretação, como no da escrita e da criação, que se constitui continuamente uma nova síntese entre infra-estruturas/ superestruturas, consciência/ não-consciência, pessoal/ universal, texto/referente, coisas e

acontecimentos/ expressão, formas antigas e herdadas/ formas novas e inventadas (BARBÉRIS, 2006, p. 146-147).

Consoante a essa defesa apresentada pelo autor, consideramos conveniente e bastante significativa uma abordagem pelo viés da sociocrítica para a análise das entrevistas voltadas aos participantes da pesquisa (alunos, professora e *Mc's*). Tal abordagem teórica também contribuiu para se efetivar uma discussão acerca dos escritores da literatura marginal-periférica e dos *rappers*, que, frequentemente tematizam em suas produções lítero-musicais questões crítico-sociais, por exemplo, a vida nas periferias. Assim, mais do que representatividade, estes artistas assumem suas posições sociais de luta e de reexistência (Souza, 2011) no mundo.

Explicitamos, que o uso de entrevistas (semiestruturadas e estruturadas) com os participantes da pesquisa visa compreender as vivências e as impressões destes quanto às temáticas que envolvem o universo deste estudo, objetivando também ampliar as discussões acerca dos contextos culturais e educacionais que os colaboradores participantes da pesquisa integram.

Desse modo, foram realizadas e utilizadas quatro entrevistas diferentes: uma entrevista semiestruturada e focalizada com a professora regente das turmas participantes do projeto de leitura, contendo questões relacionadas à sua experiência docente e ao trabalho com a leitura literária; uma entrevista estruturada direcionada aos três *Mc's* organizadores da Batalha do Cimba, com questões voltadas às suas vivências no movimento *hip-hop*; e ainda duas diferentes entrevistas direcionadas aos alunos, sendo a inicial semiestruturada, com questões sobre o universo escolar e possíveis práticas de leituras literárias dos estudantes; e a segunda entrevista focalizada aplicada como forma de avaliação e de autoavaliação ao final do projeto de leitura desenvolvido na escola campo de pesquisa.

2.2 - A inserção da pesquisa no campo da educação literária e da formação de leitores literários

A realização da presente pesquisa foi idealizada e planejada levando-se em consideração a quase ausência da literatura marginal-periférica no currículo

escolar dos anos finais do ensino fundamental II, tanto no âmbito nacional, quanto no Estado do Tocantins, e em virtude da apreciação que os estudantes adolescentes e jovens, em sua maioria, têm pelos *raps* cantados por artistas nacionais (e internacionais). Além disso, geralmente nas letras destas manifestações literárias e musicais contemporâneas sobressaem, de modo bastante acentuado, visões críticas acerca de questões sociais que perpassam os diferentes contextos da população brasileira, sobretudo das comunidades periféricas, que historicamente são constituídas em sua maioria, por pessoas negras, conforme dados de pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva, em 2023, em parceria com o Data Favela e a Central Única das Favelas (Cufa), a qual aponta que 67% das pessoas residentes nas favelas são negras.

Além disso, mediante as complexas e diferentes realidades sociais brasileiras, as produções dos escritores da literatura marginal-periférica e dos *rappers* podem representar um potencial motivador para a leitura na perspectiva do desenvolvimento de uma “educação literária” (Colomer, 2007) voltada ao “letramento de reexistência” (Souza, 2011), dos jovens estudantes participantes da pesquisa, que são predominantemente moradores de diferentes regiões periféricas da cidade de Araguaína-TO, conforme referimos na subseção 2.6.1 desta tese.

Sendo assim, a perspectiva de letramento que assumimos no desenvolvimento deste estudo está em consonância com Magda Soares (2012), que afirma que “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2012, p. 18; grifo do original). Para a autora, a efetivação do letramento consiste na capacidade de os sujeitos interagirem socialmente por meio da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Nesse sentido, esses alunos comumente se identificam com as temáticas apresentadas nos *raps*, ou se reconhecem nos contextos socioculturais abordados nos poemas-canções. Outro ponto que se destaca nesta proximidade do jovem estudante é o estilo “descolado” dos *rappers*, no que diz respeito às vestimentas, às tatuagens, ao uso de bonés, aos cordões e às pulseiras relativamente grossas que chamam a atenção dos jovens. À essas marcas de identificação com os *rappers*, com o *hip-hop*, verificamos também que os traços

da linguagem coloquial, aliás, acentuada pelas gírias, apresentadas nas canções, contribuem para a construção de mensagens com teor de contestação muito enfático.

Para Souza (2011), o letramento de reexistência é visto como uma experiência educativa que pode desencadear meios e motivações para que os jovens possam “[...] incorporar, criar, ressignificar, e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções [...]” (SOUZA, 2011, p. 36). Nesse sentido, o *rap/hip-hop* passa a ser um meio de compreensão e de contestação de diferentes realidades sociais, e os jovens/adolescentes educandos podem avançar e amadurecer em suas práticas sociais (em seus letramentos de reexistência) e melhorar o seu bem-estar e o de suas comunidades.

É também Souza (2011) quem assevera que:

[o]s letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, **ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem**, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36, grifo nosso).

Tendo isso em mente, ao refletirmos acerca da complexidade sócio-histórica do nosso país e sobre os usos das linguagens por determinados grupos sociais, enfatizamos que a poesia e a prosa da literatura marginal-periférica, bem como as letras de *raps*, acionam principalmente, vivências e dilemas das comunidades periféricas, trazendo à tona e problematizando o cotidiano das populações que são postas à margem pelo próprio sistema capitalista.

Esta literatura marginal-periférica comumente evidencia situações que aludem a problemas sociais, tais como a criminalidade, o racismo e a violência policial, conotando, assim, um caráter acentuadamente crítico, denunciativo e contestador das mazelas sociais advindas da ausência de políticas públicas necessárias à cidadania e ao bem-estar de todos.

Ao referir-se ao lugar de fala⁵ ocupado pelos escritores da literatura brasileira contemporânea, para a cena atual da literatura marginal-periférica,

⁵ Para a filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2017), o lugar de fala não se restringe ao ato de emitir palavras, mas compreende o lugar social ocupado pelos sujeitos, na perspectiva de existir a partir da colocação de suas vivências e pontos de vista nos contextos sociais em que vivem.

Dalcastagnè assevera que “[o] silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que sobrepõem a eles, vozes que buscam falar *em nome* deles, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17)”.

Dessa maneira, como destaca a autora, há um silêncio que deve ser quebrado em virtude de uma pretensa fala hegemônica, que parece ser dominante na produção artística. Tal situação também transcorre na literatura das comunidades em que o *rap* e as batalhas de rimas precisam ocupar cada vez mais seu lugar de fala.

Sendo assim, consideramos que a inserção dessa literatura na escola, aliada à escuta e à interpretação de letras de *raps*, engendra ocupar espaço de direito na educação formal, podendo suscitar nos educandos diferentes reflexões críticas e, ainda, aprofundar suas capacidades de refletir sobre as situações sociais expressas nessas manifestações lítero-poéticas e musicais.

Também acreditamos que a realização do projeto de leitura “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *Hip-hop*”, em duas turmas dos anos finais do ensino fundamental no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, na cidade de Araguaína-TO, pode desencadear práticas de leituras que coadunam com as proposituras relativas ao desenvolvimento de uma educação literária, voltada ao letramento de reexistência, levando os alunos à reflexão acerca de suas realidades sociais, repensando suas vivências, sobretudo a partir da leitura de literatura.

Ao longo de nossa atuação como docente na escola básica e considerando o nosso estudo de mestrado, verificamos e vivenciamos que as práticas de leituras literárias na escola, na perspectiva da formação de leitores literários, têm fomentado um amplo debate na esfera educacional, evidenciando diversos dilemas e desafios a serem enfrentados no processo de construção de uma educação literária (Colomer, 2007) de qualidade, por meio da literatura o estudante poderá desenvolver condições de refletir com mais criticidade sobre as complexas realidades sociais, podendo, assim, ressignificar suas vivências e percepções acerca do mundo.

Nesse sentido, Colomer (2007), defende uma educação literária que possibilite aos estudantes:

[...] desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo. O aprendizado, então, se concebe centrado na leitura das obras (COLOMER, 2007, p. 29).

Consonante à defesa apresentada pela autora, reconhecemos e assumimos a importância da construção de uma educação literária em que tanto as práticas de leitura quanto o contato dos educandos com diferentes textos literários sejam constantes. Também se acentua a necessidade de que o objeto livro impresso, de algum modo, faça-se presente na sala de aula para que os alunos possam despertar para a sua significação no mundo e nas práticas leitoras. Por isso destacamos a importância da implementação de ações que reforcem a política pública de distribuição e acesso ao livro literário.

Como Colomer (2007), acreditamos, pois, que a educação literária deve ser pensada como um projeto sistemático de ensino de literatura, no qual os docentes assumam, de maneira ética e comprometida, os seus papéis de mediadores de leitura. E ainda, por meio de estratégias didáticas sejam capazes de motivar crianças e adolescentes para a leitura literária na escola. Nesse viés, concordamos com Amorim et al. (2022) que asseveram que:

A leitura literária é, também, um trabalho, um processo que exige protocolos específicos. Este é, pois, um aprendizado de cuja responsabilidade a escola não pode fugir, sob a pena de as aulas de literatura não colaborarem para o alcance de seu fim primeiro: a formação de leitores e, portanto, o desenvolvimento dos letramentos literários **[e de reexistência]** (AMORIM et al. 2022, p. 130, grifo nosso).

Nesse sentido, como explicitam os autores, as práticas de leitura literária são concebidas como um fazer pedagógico de competência da escola, pelo menos inicialmente, o que não descarta a participação da família e de outras instituições no processo de formação de leitores literários. Além disso, as práticas de leitura literária necessitam serem desencadeadas segundo “protocolos específicos”, o que demanda por parte da escola e dos professores-mediadores literários um cuidadoso planejamento que evidencie nitidamente objetivos a serem alcançados, contemplando os procedimentos metodológicos e materiais utilizados, especificando-se modalidades de textos literários, autores e obras disponíveis para a leitura.

Ainda, no que concerne à organização das atividades de leitura literária na escola, Colomer (2007) defende que:

[a]s práticas de organização são muito diversas e os professores devem encontrar aquelas nas quais se sintam mais cômodos e seguros. No entanto, algumas formas demonstram vantagens, pelo que conviria que fossem, se generalizando em algumas de suas modalidades. Em nossa experiência com docentes nas aulas, o trabalho em projetos prolongados mostrou ser uma das mais eficazes. Também é uma das que melhor permitem que os alunos se beneficiem da relação entre a literatura e as aprendizagens das distintas áreas curriculares e que mais possibilita a inter-relação das aprendizagens linguísticas, sobretudo quando os objetivos dos projetos se situam especificamente neste campo (COLOMER, 2007, p. 119).

Dessa maneira, de acordo com a autora quanto ao desenvolvimento de projetos de leitura, e tendo em vista que a literatura está atrelada ao componente curricular de língua portuguesa, a exemplo do que é estabelecido na BNCC (2018), consideramos salutar que a leitura literária seja contemplada na escola por meio desses projetos, de modo que tenham como objetivo principal o contato dos estudantes com o texto literário na perspectiva de desenvolver experimentações estéticas por meio dos usos das linguagens, possíveis por via da literatura.

Considerando esses aspectos citados no parágrafo anterior, somados à necessidade de atuação dos professores de língua portuguesa, como mediadores literários, sabemos que é necessário assegurar o direito dos alunos à literatura na escola, como defendeu Antonio Candido, ao considerar que “[...] uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um **direito inalienável** (CANDIDO, 2004, p. 191, grifo nosso).” Sendo assim, essa tomada de consciência é ética e política também.

Lembrando que diante da ideia de prazer e de direito à “fruição da arte e da literatura” (CANDIDO, 2004, p. 179-180), verificamos que comumente os estudantes de escolas públicas, em sua maioria oriundos das camadas sociais com baixo poder aquisitivo, são os mais desfavorecidos em relação a esses direitos. Por isso, muitas vezes, usufruir de leituras literárias destina-se aos mais abastados, ainda mais quando consideramos a ausência de bibliotecas nas escolas, a carência de acervo de obras literárias e, ainda, os problemas relacionados à organização das bibliotecas e aos *déficits* no funcionamento

desse espaço tão importante, muitas vezes negligenciado nas escolas e deixado em estado precário.

Por conseguinte, considerando que as realidades sociais diferem no acesso à educação literária, ao refletir sobre as relações de jovens moradores das comunidades periféricas com a leitura, Petit (2009) ressalta que:

[p]ara a grande maioria dos jovens dos bairros marginalizados, o saber é o que lhes dá apoio em seu percurso escolar e lhes permite constituir um capital cultural graças ao qual terão um pouco mais de oportunidade para conseguir um emprego (PETIT, 2009a, p. 61).

Sendo assim, por um lado, vemos a relevância do papel social da escola no que concerne às possibilidades de ascensão social. Jovens que habitam as periferias com ausências de políticas públicas que garantam muitos de seus direitos, mas conseguem enxergar nos estudos (ou na escola) uma das poucas possibilidades de transformação de suas realidades sociais. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da leitura literária como algo imprescindível no processo de humanização dos sujeitos, com vistas à problematização e à compreensão da complexidade da sociedade e ressignificação de suas vidas.

Por outro lado, são muito frequentes e preocupantes as situações de precariedade em que muitas escolas públicas funcionam, às vezes marcadas pela ausência de professores, por salas de aula estruturalmente inadequadas ao ensino, pela falta de merenda escolar, além da ausência de bibliotecas ou com acervo insuficiente ao uso dos estudantes, como expõem Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) ao enfatizar a precariedade estrutural comum a muitas escolas públicas:

[...] a biblioteca das escolas públicas, quando existe, não passa de uma sala de aula mal adaptada, muitas vezes, multifuncional ("biblioteca", depósito, sala de professores, copa etc.), em que guardam livros didáticos velhos, entre outras coisas em decomposição, junto com maquetes feitas pelos alunos de Geografia e outras tralhas que a escola tem pena de jogar fora (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 55).

O fato de muitas escolas públicas não possuírem bibliotecas representa um forte entrave à formação integral dos estudantes, sobretudo porque em seus contextos socioeconômicos, marcados pelo baixo poder aquisitivo de suas famílias, que são impossibilitadas de adquirir livros e outros bens culturais para oferecer aos filhos, a biblioteca escolar figura quase sempre como a única opção

de acesso à literatura, devendo, portanto, “[...] funcionar como espaço privilegiado de formação” (BRITTO, 2016, p. 80). Nessas condições, é extremamente importante que as unidades escolares disponham de bibliotecas funcionando adequadamente com acervo bibliográfico atualizado para que os alunos moradores das periferias se tornem leitores literários.

Paralelo à existência de bibliotecas nas escolas, também é conveniente atentarmos para as práticas de leituras literárias orientadas pelo professor, pois apenas o fato de existir as bibliotecas nas unidades escolares não é suficiente para garantir o contato de os estudantes com os livros, com a literatura. Sendo assim, voltamos a enfatizar que, na perspectiva de uma educação literária com foco na formação de leitores, o professor deve assumir a função de mediador de leitura, engajando os alunos ao contato sistemático e habitual com a literatura. De acordo com Neto (2009, p.66), os mediadores de leitura são “[...] entendidos como facilitadores das circunstâncias que aproximam o leitor do texto, da leitura”. Assim, o professor auxilia a construir uma ponte entre texto, leitor e leitura.

A partir desta compreensão do papel do professor-mediador, o docente precisa agir estrategicamente de modo a motivar os jovens estudantes à leitura. Quando Neto (2009) usa a expressão “facilitadores das circunstâncias”, dá-nos a entender que algumas “circunstâncias” seriam favoráveis ao estímulo da leitura literária. Daí os desafios de professores ou também de bibliotecários em assumir o papel de mediadores, propiciando meios para que haja um maior engajamento dos educandos com a leitura. Por isso, ao refletir sobre a literatura na escola, Dalvi (2013) considera que:

[o]s textos literários são apresentados em **desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural**. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas (DALVI, 2013, p. 75, grifos nossos).

Nesse contexto, como explicita muito bem a autora, a presença da literatura na escola enfrenta problemas que vão muito além da carência de livros e/ou de bibliotecas, visto que perpassam por fatores econômicos e sociais, que impossibilitam o acesso “ao circuito literário”, configurando como fator que impede estudantes de compreender a importância da literatura para sua

formação integral, já que, às vezes, ela está muito desarticulada ou tão distante de seus modos de vida, especialmente, frente às suas realidades históricas.

Por isso, é tão importante nos atentarmos às metodologias que norteiam as práticas de mediação na sala de aula. Essas intervenções por parte dos professores, na condição de mediadores, são significativas e podem desencadear um avanço na construção leitora de alunos. Isto não significa que o professor-mediador irá controlar a leitura literária, pois a interação e a compreensão se dão entre o aluno-leitor e a obra, mas a mediação do docente pode orientar e auxiliar, subsidiando e fornecendo pistas (e/ou conexões) para que a leitura seja a mais significativa possível para o educando, podendo levar a uma ressignificação de seus contextos socioculturais na perspectiva de atos de “reexistências”, principalmente, frente às adversidades sociais.

Deste modo, a didática literária adotada, sobretudo quanto às abordagens que os professores empreendem nos momentos de apresentação da obra, é de suma importância. Todas as orientações para a leitura literária precisam ser bem planejadas, seja as intervenções no decorrer da leitura, seja a discussão pós-leitura. Assim, por exemplo, as abordagens apropriadas para um livro de crônicas podem não ser as mesmas para um livro de poemas, visto que são modalidades literárias que diferem em diversos aspectos.

À vista de tudo que viemos refletindo e discutindo acerca do professor-mediador, foi que assumimos conscientemente este papel no desenvolvimento do projeto “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *Hip-hop*”, propondo diferentes atividades, que serão apresentadas no terceiro e quarto capítulo deste estudo. Tais atividades foram desenvolvidas a partir do acesso a diferentes textos da literatura marginal-periférica, a livros e a canções, a fim de motivar e envolver os estudantes adolescentes de uma turma de 8º ano e de outra de 9º ano do ensino fundamental II no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes, efetivando as suas participações nas práticas de leituras literárias.

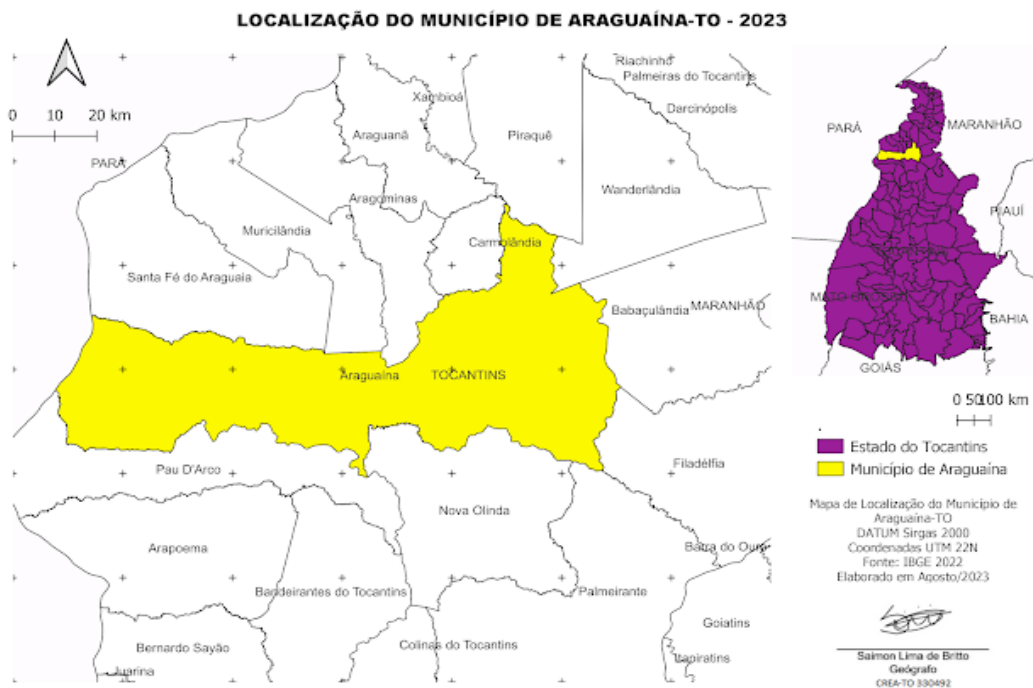
2.3 - Araguaína: do paradoxo como Capital Econômica do Tocantins e os problemas sociais agravados pelos *déficits* habitacionais da população

A contextualização histórica e socioeconômica da cidade de Araguaína, onde residimos e desenvolvemos a presente pesquisa, é um movimento necessário à compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes participantes deste estudo, considerando que são moradores de diversas e diferentes localidades do município, em sua maioria, em regiões mais periféricas e distantes do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes.

Araguaína ocupa posição de destaque dentre os cento e trinta e nove municípios do Estado do Tocantins, sobretudo pelo seu crescente desenvolvimento social, cultural e econômico, que se justifica principalmente por sua localização geográfica ao centro da Região Norte do estado e por ser cortada pela BR-153, facilitando o acesso à outras regiões do Brasil. Apesar desses destaques, o fato de ser considerada referência na área da saúde e na oferta de mais de dez instituições de ensino superior, o município apresenta várias problemáticas sociais vivenciadas por muitos de seus habitantes, dentre as quais destacamos a precariedade no sistema de transporte público, a pouca oferta de creches públicas e o *déficit* habitacional. Mesmo com o surgimento de oito conjuntos habitacionais populares, nos últimos anos, tem persistido o surgimento de diversas ocupações urbanas sem a devida regularização fundiária e sem a mínima disponibilidade de serviços públicos aos moradores.

A cidade de Araguaína iniciou seu povoamento no ano de 1876 com a chegada da família do senhor João Batista da Silva, proveniente da cidade de Paranaguá, no Estado do Piauí (GURGEL, 1998, p.13). Nos anos seguintes, teve os nomes de “Livra-nos Deus”, em referência às frequentes ameaças de ataques dos indígenas da etnia karajá, habitantes da região; e posteriormente, “Lontra”, devido à existência do rio de mesmo nome, onde havia grande quantidade de animais denominados lontra. O nome Araguaína é uma referência ao Rio Araguaia, que faz parte dos seus limites territoriais.

Araguaína só foi emancipada como município no dia 14 de novembro de 1958, por meio da Lei Estadual de nº 2.125, de autoria do então deputado estadual, Adevaldo de Moraes (GURGEL, 1998, p.15), pertencendo à época ao Estado de Goiás. Consideremos, a seguir, a Figura 1 em que apresentamos a localização geográfica de Araguaína no Estado do Tocantins.

Figura 1 - Mapa do município de Araguaína

Fonte: dobicodopapagaio.blogspot.com (2024).
 Autor do Mapa: Ms. Saimon Lima de Britto, Geógrafo.

No contexto atual, a cidade de Araguaína é considerada a segunda maior do Estado do Tocantins, com uma população de aproximadamente 186.867 habitantes (conforme estimativa do IBGE em janeiro de 2023). O censo constatou que o IDHM é de 0,752 e o PIB per capita R\$ 28.129,89. Diante desses dados, lembramos que o município foi oficializado como Capital Econômica do Estado do Tocantins, por meio da Lei nº 4.200/23, de autoria do deputado estadual Marcus Marcelo. Tal reconhecimento se justifica pelos destaques econômicos do comércio, da agricultura e da pecuária.

Por décadas, a cidade esteve em situação de isolamento social, apenas tendo iniciado sua expansão na década de 1960, a partir da construção da BR-153, que passa dentro do município. Nesse sentido, a oferta do ensino básico à população foi um dos grandes problemas enfrentados pelas famílias até início dos anos de 1990, após a região ter sido desmembrada do Estado de Goiás, a partir da criação do Estado do Tocantins em 05 de outubro de 1988.

Mesmo diante de toda pujança econômica e da presença marcante de diversas instituições de ensino superior da rede pública e privada e da existência de clínicas e hospitais que fazem com que centenas de pessoas de outras

idades e estados se desloquem para Araguaína em busca do ensino superior e do acesso ao sistema de saúde, a cidade continua a crescer desordenadamente seguindo a dinâmica de sua história, com o surgimento, nos últimos anos, de dezenas de comunidades habitacionais, as populares invasões, que denotam a falta de planejamento urbano no que se refere ao acesso da população a moradias dignas, o que tem desencadeado diversos problemas sociais vivenciados pelos moradores dessas ocupações.

Nesse sentido, Bismarque Miranda, membro da direção nacional do Movimento Nacional de Luta pela Moradia- MNLN, informou-nos em entrevista concebida para este estudo, que:

Nós temos muitos problemas! É... Nós temos o Setor Garavelo Sul, que a população tá jogada lá. Né? Ou seja, as mães de famílias que não têm condições de pagar aluguel *acaba* indo pra essas ocupações desurbanizadas, sem tratamento de água, sem energia! Né? Nós temos aqui no centro da... na região central o Setor Deus é Fiel, que tem mais de quatrocentas famílias morando ali. É um projeto consolidado porque oitenta por cento do bairro já está ocupado. Então é obrigação do poder público regularizar essas áreas, porque não tem condições de você jogar no meio da rua quatrocentos famílias! Isso é uma violação aos direitos humanos [...]. então você vê uma população que não tem acesso à água potável. A água passa na porta, mas é proibido fazer a ligação da rede de água, porque o município, inclusive não manda o ofício autorizando a BRK fazer a ligação da água para as famílias poder ter acesso e pagar a rede de água e a rede de energia, que já está pronto o projeto. E assim, se a gente for olhar a periferia de Araguaína tá cheia de ocupações [...] o Setor Araguaína Sul II, nós temos várias ocupações ali naquela região com abertura da Via Norte, tem muitas famílias morando ali na Ocupação Mangabeira I, Mangabeira II, Jardim Paraíso I. Né? Toda aquela região ali, nós temos mais de duas mil famílias que ocupam aquela região ali. Por quê? Porque o município parou de fazer investimentos sociais no direito à moradia!

Bismarque Miranda em entrevista concebida para o pesquisador, em 24 de abril de 2024.

As carências referidas pelo membro do MNLN, coadunam com a caracterização que Galeano (2010) faz do surgimento das favelas em países da América Latina, em que, geralmente, os homens e as regiões ocupadas são submetidos a situações de marginalização social, principalmente pela carência de moradias dignas e de infraestrutura básica, visto que essas ocupações se constituem “Em casebres de lata, barro e madeira que brotam antes de cada amanhecer nos cinturões das cidades, acumula-se a população marginal

arrojada às cidade pela miséria e pela esperança” (GALEANO, 2010, p. 350). Tomemos, na sequência, a Figura 2.

Figura 2 - vista de rua no Setor Deus É Fiel, onde é visível a exposição das encanações hidráulicas improvisadas, assim como as fiações das “gambiaras de eletricidade”.



Fonte: arquivo do pesquisador (2024).

O Setor Deus É Fiel retrata muito bem uma comunidade desassistida pelas políticas públicas. Localizado a menos de dez minutos do centro comercial da cidade de Araguaína, esse setor existe há pouco mais de dez anos, abrigando uma população de quase quinhentas famílias, que vive no local sem a assistência básica nas áreas de saúde, saneamento básico, educação e lazer. Para ter acesso à água e à energia elétrica, improvisam instalações clandestinas, como mostra a fig. 2, submetendo pessoas e animais domésticos a risco de acidentes e de mortes por choque elétrico, visto que a fiação é exposta no solo.

Nesse contexto, considerando minha vivência como morador desse município e os relatos de Bismarque, evidenciamos que na cidade de Araguaína, as periferias se constituem, predominantemente por meio de ocupações de áreas que antes não eram habitadas e nem ocupadas por qualquer tipo de

cultura agrícola ou criação de animais. Geralmente se localizam relativamente próximo de bairros já consolidados com os serviços públicos, tais como: ruas e avenidas, às vezes com pavimentação asfáltica, comércios, sistema de coleta de lixo, rede de água e de eletricidade.

No entanto, na maioria desses bairros que fazem fronteiras com as novas ocupações, ainda é bastante precário o transporte público, assim como em toda a cidade, que só possui uma empresa de transporte coletivo, com uma frota de ônibus bastante reduzida e que não atende as necessidades da população; o que obriga as pessoas a se locomoverem por meio de transportes clandestinos, de bicicletas, moto ou a pé. Esse déficit de transporte público dificulta sobremaneira que as famílias tenham acesso ao centro da cidade, sobretudo no que se refere aos deslocamentos para o trabalho, para as unidades de saúde e para o acesso às escolas e às universidades, atividades frequentes na vida dos moradores.

A disponibilidade de unidades básicas de saúde (UBS) para atender as demandas da população é insuficiente e geralmente cada uma dessas unidades atende moradores de mais de cinco bairros, causando superlotação e demora nos atendimentos. Do mesmo modo, constatamos que o acesso às creches (que não assistem às crianças em período integral) e às escolas é outro grande problema vivenciado pelas pessoas que residem nessas ocupações urbanas e nesses bairros mais afastados do centro da cidade, o que impossibilita muitas mães de ingressar no mercado de trabalho. Em muitos casos crianças, adolescentes e jovens em idade escolar acabam desistindo de frequentar a escola pela dificuldade de transporte, visto que geralmente as unidades escolares são distantes de suas moradias, como evidenciamos ao abordarmos o público de alunos participantes desta pesquisa, que comentaremos mais detalhadamente na seção 2.5.1.

2.4 - A escola campo de pesquisa: espaço de vivências e de aprendizagens

A presente pesquisa foi desenvolvida no decorrer do ano letivo de 2022, até o mês de junho de 2023, no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, localizado à Rua Gonçalves Ledo, S/Nº, Bairro São João, na cidade de

Araguaína, Estado do Tocantins. Tendo em vista a caracterização físico-espacial da escola campo de pesquisa, bem como algumas peculiaridades dos alunos participantes, descrevemos doravante o processo de fundação do Colégio Adolfo Bezerra, situando os contextos sociais que motivaram essa fundação. Além disso, traçamos o perfil social dos estudantes matriculados à época da realização da presente pesquisa.

As primeiras iniciativas para a fundação do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes começaram ainda no ano de 1979, quando a professora Domingas Teles da Silva, improvisou a então Escola “Polichinelo” em um barracão de palha, com o propósito de alfabetizar, inicialmente, doze crianças moradoras da chamada região das “Areias”, atualmente Bairro São João, um dos mais extensos e populosos da cidade. Logo, o número de crianças com necessidades de acesso à escola ultrapassou cento e vinte, evidenciando a urgência de se providenciar uma escola adequada à educação delas.

No decorrer da década de 1980, com a autorização da Prefeitura Municipal de Araguaína, a então Escola “Polichinelo” foi denominada Escola Dr. Adolfo Bezerra de Menezes e passou a contar com estrutura física de seis salas de aula, uma secretaria e uma cantina. Com essas instalações, chegou a atender 538 (quinhentos e trinta e oito alunos) matriculados no ensino fundamental I e no ensino fundamental II. Somente em 1992, a partir da mobilização da comunidade pelo acesso ao antigo segundo grau (atualmente ensino médio), é que a escola passa a ofertar esse nível de ensino.

No ano de 1994, a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins assumiu a administração da escola, que passou a se chamar Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, ofertando as seguintes modalidades de ensino: “Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries e 2º grau: Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade e Normal.” (P.P.P, p. 15). Essa oferta de ensino com um modelo de 2º grau diversificado, representou grandes oportunidades de acesso à educação e ao ensino profissionalizante, atendendo as demandas educacionais e oportunizando aos jovens estudantes da época a profissionalização via escola pública.

Ressaltamos que em 2022, o Colégio Adolfo contou com o expressivo número de mil quinhentos e seis (1.506) alunos matriculados, distribuídos nos três turnos, totalizando quarenta e sete turmas, conforme informações

constantes do Projeto Político Pedagógico (P.P.P./2022). Atualmente, o referido Colégio oferta os seguintes níveis e modalidades de ensino: anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries), Educação de Jovens e Adultos- 3ª etapa: ensino médio, Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado a estudantes com algum tipo de deficiência.

Sobre a estrutura física do estabelecimento escolar destacamos:

é composto por sete pavilhões construídos de acordo com as necessidades momentâneas sem nenhum planejamento. Comprometendo seriamente a acessibilidade, construção de espaços compactos que não atendem as necessidades da U.E e com desníveis de pisos o que torna a área de lazer inadequada. 1. O primeiro bloco contém 1 (uma) sala de aula, sala da Coordenação Pedagógica, sala do SOE (Serviço de Orientação Educacional), Secretaria e Direção. 2. O segundo bloco contém 4 (quatro) salas de aula, 1 (uma) sala de Recurso e uma sala de coordenação financeira e almoxarifado. 3. O terceiro bloco contém 3 (três) salas de aula e uma sala de professores, 1(uma) sala de Planejamento para docentes. 4. O quarto bloco contém 3 (três) salas de aula. 5. O quinto bloco possui uma cozinha, depósito de merenda, banheiros masculinos e femininos, banheiro para deficiente, lavanderia e um depósito de material de limpeza.6. O sexto bloco contém quatro salas, sendo uma para o laboratório de informática, duas salas de aula e contendo, também, um sobrado com sala de aula. 7. O sétimo bloco conta com uma biblioteca e 2 (duas) sala de aula. 8. Temos ainda duas salas de aula construídas / adaptadas para atender a demanda da comunidade no antigo depósito. Completa o conjunto da estrutura física uma quadra poliesportiva e um pátio descoberto para recreação dos discentes (P.P.P, 2022, p.19).

Sendo assim, como podemos constatar na descrição da estrutura física mencionada anteriormente, o Colégio Adolfo Bezerra de Menezes tem vários espaços destinados às atividades educacionais, embora nem todos sejam adequados a essa finalidade, tendo em vista que há bastantes irregularidades e desníveis no piso, além de rampas e de pequenos degraus que dificultam a acessibilidade das pessoas aos diferentes ambientes. Além disso, a maioria das salas de aulas possui metragens inadequadas para comportar a quantidade de alunos, que oscila entre 30 e 40 por sala, o que prejudica sobremaneira a circulação dos professores entre as carteiras dos educandos e propicia constantes situações e dispersão da atenção dos estudantes durante a realização das atividades escolares.

Verificamos também que os espaços externos às salas de aula, como corredores, pátio descoberto e quadra poliesportiva ficam superlotados nos

momentos dos intervalos, pois são áreas pequenas para comportar a quantidade de alunos, sobretudo nos turnos matutinos e vespertinos. Em função disso, alguns alunos preferem permanecer dentro das salas de aula nos momentos dos intervalos, por não se sentirem bem em meio à aglomeração e ao tumulto de pessoas nos corredores e pátios da escola. Consideremos, a seguir, a Figura 3:

Figura 3 - Vista frontal do Colégio Est. Adolfo Bezerra de Menezes



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2023).

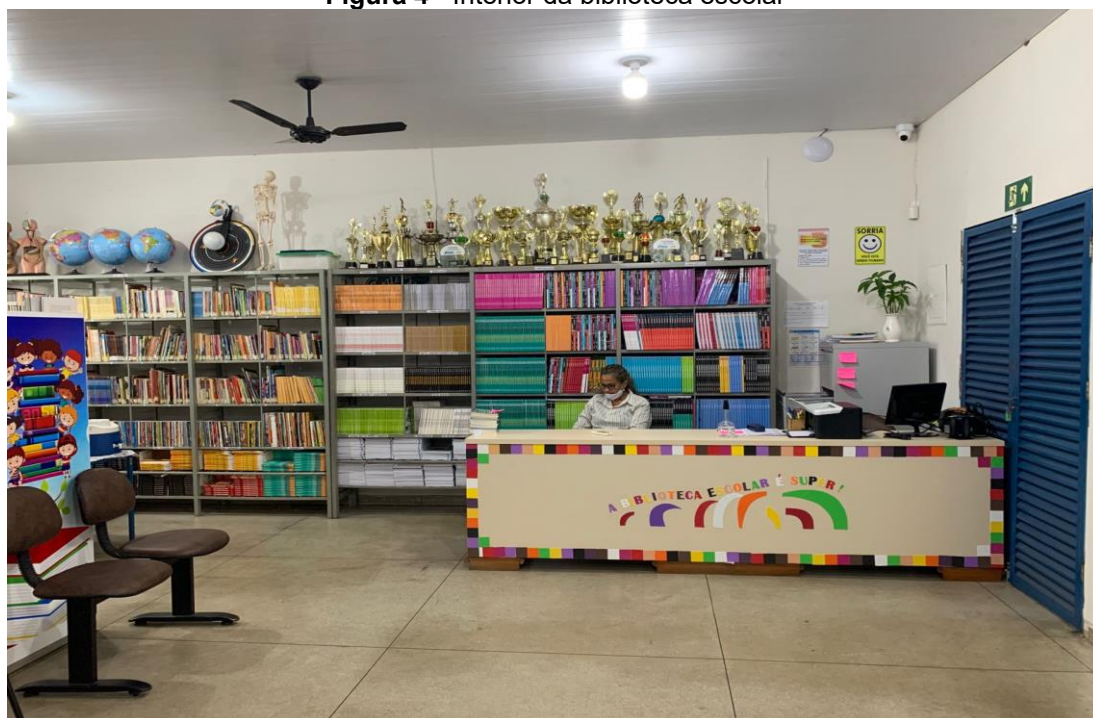
Na Fig. 03, podemos ver a vista frontal da escola campo da pesquisa. Também no que se refere à sua estrutura física verificamos que os livros didáticos de uso dos alunos e dos professores são armazenados na biblioteca escolar, ocupando duas prateleiras grandes que poderiam ser usadas para dispor livros de pesquisas e/ou de literatura, de uso constante pelos estudantes. Essa situação é comum na maioria das escolas estaduais da cidade de Araguaína, evidenciando a falta de espaços adequados para organização e guarda desses materiais didáticos.

Quanto à estrutura e ao mobiliário, a biblioteca da escola, denominada Doutor César Belmino Evangelista, é instalada em uma sala com medida de 12 m x 7 m, com dois aparelhos de ar-condicionado, quatorze estantes grandes ocupadas por livros literários, por dicionários, por revistas, por gibis, por enciclopédias e por livros didáticos, um armário de aço com documentos diversos e livros de registros de empréstimos de livros literários, um para cada

turma de alunos matriculados na unidade escolar, e um para professores, para funcionários e para ex-alunos, um balcão adaptado com um computador e uma impressora, quatro mesas redondas, com dez cadeiras de madeira sem encostos, cada uma; e quatro cadeiras estofadas.

Na parte superior das estantes são armazenados globos terrestres, troféus conquistados pela escola em atividades esportivas e materiais da área de ciências, como mostram as Figuras 04, 05 e 06, a seguir:

Figura 4 - Interior da biblioteca escolar



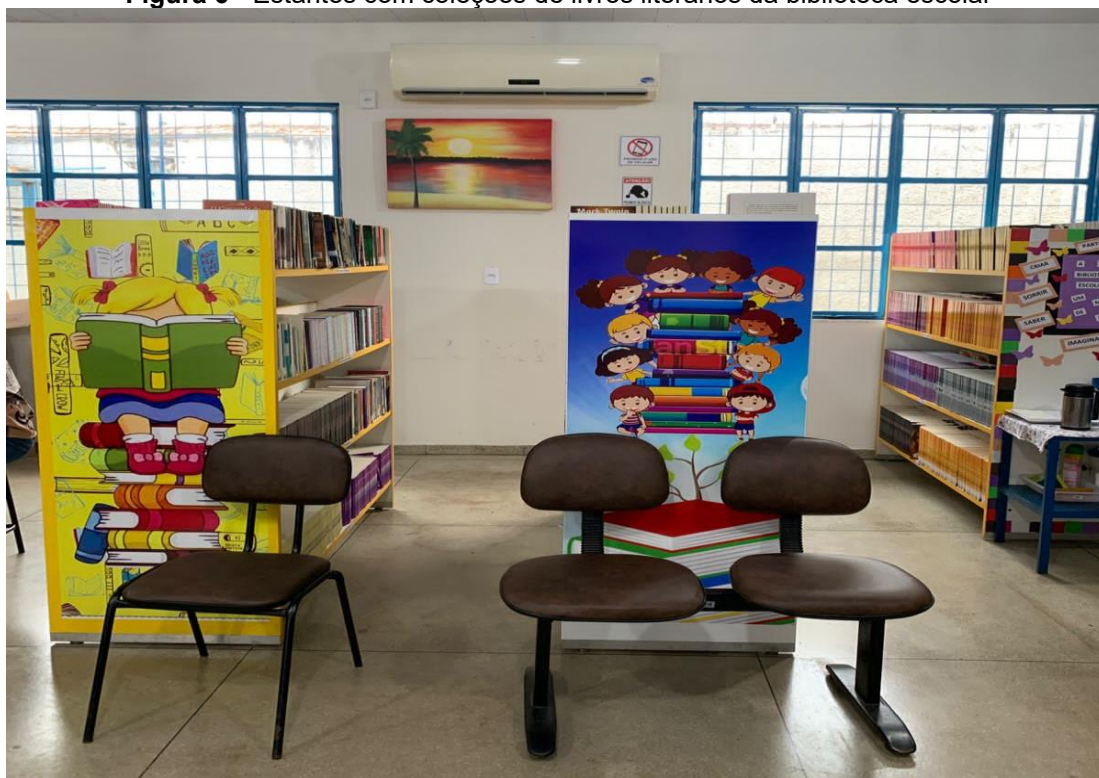
Fonte: arquivo do pesquisador (2022).

Figura 5 - Parte do acervo e mobiliários da biblioteca escolar



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2022).

Figura 6 - Estantes com coleções de livros literários da biblioteca escolar



Fonte: fotografia cedida pela professora orientadora da pesquisa (2022).

Embora existam dois computadores na biblioteca, não há registros atualizados do quantitativo de livros existentes, de modo que, conforme informação cedida via aplicativo *WhatsApp* pelo coordenador da biblioteca, há

18.000 registros em livros em acervo, dentre os quais ele estima que, entre 8 e 10 mil sejam livros literários. Somando-se a essa estimativa, a unidade escolar foi contemplada recentemente com centenas de exemplares literários, oriundos do PNLD Literário- 2022, e outros exemplares foram adquiridos por meio do “Projeto de Leitura Vamos Ler?”, (ainda em vigência na escola) mobilizado internamente pela equipe pedagógica da unidade escolar com parcerias externas.

2.5- A biblioteca escolar e suas implicações na formação de leitores literários

Em contextos de ensino em que a maioria dos estudantes são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, afetadas por diversas carências sociais, a biblioteca escolar representa o primeiro meio de acesso desses estudantes ao livro e às práticas de leitura literária, embora existam outros suportes de acesso à literatura, como ressalta Melian (2022):

A leitura literária, como prática cotidiana, acompanhou a evolução promovida pela modernidade, de modo que, o leitor lê de várias formas e modos, ou dito de outra forma, o leitor tem várias formas para ler, como, por exemplo, ler na tela do computador, tela do tablet, tela do celular ou tela do televisor (MELIAN, 2022, p. 196).

Concordamos que os recursos tecnológicos são ferramentas que ampliam as possibilidades de acesso à literatura, bem como a todas as outras áreas do conhecimento, ao mesmo tempo que podem contornar as dificuldades financeiras que muitas vezes impossibilitam a aquisição de livros físicos pelas famílias e pela escola. No entanto, mesmo considerando a popularização do uso de aparelhos celulares e da internet, no contexto deste estudo, notamos que poucos estudantes possuíam esses dispositivos e, dentre os que os tinham, apenas uma minoria fazia uso deles para a leitura e/ou para a realização de outras atividades escolares.

Consonante a essa realidade, as ferramentas digitais ainda são pouco utilizadas com fins pedagógicos pela escola, mesmo após o período da pandemia da Covid-19, que fez com que os celulares figurassem como uma das alternativas para as aulas no formato remoto, revelando, sobretudo, contextos

de desigualdades sociais exemplificados pelo pouco acesso às tecnologias digitais e também a pouca habilidade didático-tecnológica por parte de muitos professores para uso das ferramentas digitais com fins pedagógicos.

Considerando as dificuldades referidas no que concernem ao acesso ao livro impresso pelas camadas populares da sociedade e por jovens em restrição de liberdade, Carneiro (2021) pontua que:

A dificuldade de acesso ao livro gera um contexto de restrição aos benefícios educacionais e culturais que a literatura proporciona, portanto, permitir o encontro com acervos literários significa um convite ao manuseio e à leitura (CARNEIRO, 2021, p. 53).

À vista do exposto, a biblioteca escolar, assim como bibliotecas comunitárias, figura como importante espaço de acesso ao livro e de promoção da leitura, sobretudo em contextos sociais em que as pessoas não possuem condições financeiras propícias à aquisição de livros impressos e/ou outras ferramentas tecnológicas que permitem a leitura.

Quanto à importância da biblioteca escolar no processo de formação de leitores literários, o que ainda se constata é que nem sempre as escolas públicas dispõem desses espaços com acervos literários suficientes e adequados para uso de alunos, de professores e de outras pessoas na perspectiva da formação de comunidades leitoras.

A existência da biblioteca nas escolas, além de contemplar as atividades de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, também representa diferentes possibilidades de se desenvolver projetos voltados à promoção da leitura de livros de literatura, de modo que os alunos sejam sujeitos ativos de uma educação literária, e, na condição de leitores, sejam motivados a aguçar e a desenvolver suas percepções acerca dos contextos sociais em que vivem, podendo se tornar cidadãos mais críticos socialmente. Quanto à função da biblioteca, Brito (2016) ressalta que:

No que tange à biblioteca, sua função precípua é a promoção de leitura, entendida como a oferta qualificada de livros, especialmente aqueles que encerram elementos fundamentais da formação intelectual e que, normalmente, por estar além do senso comum, não encontram outros espaços de circulação e de atividades relacionadas com eles (BRITO, 2016, p. 61).

Desse modo, o que vemos em destaque é o papel relevante da biblioteca, seja ela escolar ou em funcionamento em outros espaços sociais, visto que sua função está intrinsecamente relacionada à formação intelectual e sensível das pessoas, por meio do acesso ao conhecimento via leitura. O autor corrobora a importância da biblioteca, elencando, mais quatro funções inerentes a ela, que são descritas da seguinte forma:

- I. O acolhimento e a guarda organizada da produção cultural e intelectual humana (literatura/arte, história ciência, política, etc.) que se realiza e circula por meio da escrita – é o que entendemos como acervo;
- II. O registro documental da produção cultural, política e social da comunidade, da cidade e da nação – o que corresponde ao que chamamos de memória;
- III. A disseminação do conhecimento e da arte, principalmente daqueles que são próprios da cultura escrita;
- IV. A promoção de práticas culturais e intelectuais relacionadas com o livro e a leitura; a isso tem sido tradicionalmente identificado como promoção da leitura (BRITTO, 2016, p. 61-62).

Nesse contexto, e em conformidade com as quatro funções adicionais da biblioteca, definidas pelo referido autor, podemos destacar os seguintes eixos que caracterizariam, de modo sucinto, a existência da biblioteca, realçando sua importância para a constituição da formação humana, a saber: (i) acervo, (ii) memória, (iii) cultura escrita e (iv) promoção da leitura. A seguir, explicitamos cada um deles.

(i) O eixo acervo representa a condição essencial para a existência de uma biblioteca, visto que esse espaço se relaciona conceitual e funcionalmente com a ideia de coleção de livros ou de local onde se guardam livros e similares, de modo que não é possível se conceber a biblioteca sem a existência mínima do acervo bibliográfico. Nesse sentido, a biblioteca escolar visa atender minimamente o público de estudantes e de professores com a oferta de livros de diferentes classificações, como elementos complementares ao processo de ensino e de aprendizagem nas diferentes áreas do currículo escolar.

(ii) O eixo memória se concretiza por meio do eixo acervo bibliográfico, considerando que é mediante à existência dos acervos que a humanidade organiza, preserva e guarda sua memória, de modo que essa se configura como elemento essencial à construção dos conhecimentos das gerações futuras, ao mesmo tempo em que instiga a reflexão sobre o presente.

(iii) O eixo cultura escrita está intrinsicamente relacionado à existência da instituição escolar, bem como às suas funções sociais voltadas aos processos de ensino e de aprendizagem, com vistas à construção do conhecimento. Em uma cultura gráfica, como a que vivemos, a escrita, em suas diferentes formas e suportes, é indispensável em todos os contextos sociais. Desse modo, a biblioteca é o espaço que reúne os diferentes conhecimentos construídos pela humanidade, os quais são registrados por meio da escrita em livros, em periódicos, em dicionários, em revistas e em outros suportes.

(iv) O eixo promoção da leitura, de certo modo, justifica a existência dos três eixos anteriores, visto que todos eles se articulam para o fomento às práticas de leituras em seus diferentes objetivos, envolvendo diferentes públicos de leitores que podem acessar a biblioteca com o objetivo de ler.

De acordo com o exposto, a biblioteca escolar é um importante espaço que agrega todos os eixos elencados por Brito (2016). O eixo promoção da leitura representa alternativas para o planejamento e para a realização de diferentes ações de leitura, dentre elas a leitura literária, principalmente na perspectiva da construção de uma educação literária, tendo como público-alvo estudantes e professores, bem como a comunidade externa à escola.

Nesse viés da biblioteca, Micheletti; Peres e Gebara defendem que “É importante que as leituras sejam feitas aproveitando o repertório, a experiência com textos, a visão de mundo de cada um (MICHELETTI, PERES, GEBARA, 2006, p. 25).” Concordamos com a ideia das autoras, no sentido de que as leituras sejam orientadas e/ou mediadas, considerando-se, sobretudo, os leitores participantes, bem como suas experiências de contato com o objeto livro e com a leitura literária, que carregam ao longo de suas vidas, incluindo-se aí as do ambiente escolar. Essa contextualização é um processo muito importante para que cada leitor possa ampliar suas experiências com a leitura.

Em sua tese de doutoramento, intitulada “Desdobramentos das políticas públicas para as bibliotecas escolares em escolas do município de Araguaína/TO”, Almeida (2019) defende que:

A biblioteca escolar pode ser um desses espaços que propiciam o encontro do leitor com estes textos e muito mais; pode e deve se configurar como um lugar que propiciará a mediação para a formação desse leitor. Para isso, é preciso organizar um projeto de trabalho que inclua a realização de exposições de artes, de cursos de pintura, de

recital de poesias, de sessões de cinema, de leituras de peças teatrais, de oficinas de teatro, de realização da hora do conto, de rodas de leitura, entrevistas com personalidades de diversos campos do saber, apresentações de peças teatrais, orientações sobre como utilizar o material da biblioteca e a realização de pesquisas, dentre tantas outras atividades (ALMEIDA, 2019, p. 23).

Sendo assim, vemos que a construção e o funcionamento de uma biblioteca dinâmica e viva não pode ser limitada apenas às atividades de pesquisa e de empréstimos de livros, mas precisa ser um espaço que consiga propiciar diferentes ações e eventos constitutivos da formação geral dos educandos. Não obstante, a biblioteca escolar pode ser aberta a pessoas externas à escola, recebidas também como suas usuárias.

Sabemos também que a biblioteca escolar representa um espaço propício para a mediação da leitura literária, na perspectiva da formação de leitores. Contudo, isso requer a elaboração e o desenvolvimento de projetos de leitura literária consoante à presença de mediadores de leitura, que atuarão em diferentes etapas e processos, de modo a promover o encontro entre as obras literárias e os estudantes usuários da biblioteca. Essas ações de mediação estimularão a consequente leitura de obras de literatura, bem como a promoção de outras atividades desencadeadas a partir da efetivação da leitura literária.

Consoante ainda à efetivação das práticas de leitura literária na escola, Neto (2009) salienta que os mediadores de leitura devem atuar de modo a facilitar o contato do leitor com o texto, consolidando efetivas práticas leitoras. Por isso, a atuação dos mediadores de leitura torna-se primordial para que crianças, adolescentes e jovens, na condição de leitores em formação, sejam motivados à leitura.

A presença do mediador (ou mediadora) de leitura literária, no ambiente escolar, não se restringe aos professores de língua portuguesa e de literatura, nem tampouco aos bibliotecários (quando há) ou coordenadores de bibliotecas⁶, como é o caso das escolas públicas estaduais do Estado do Tocantins, mas,

⁶ No quadro de servidores da Educação do Estado do Tocantins, é ínfima a presença de bibliotecários de formação; e a função, nas escolas, é assumida por um coordenador de biblioteca, que, geralmente é um professor de qualquer área do conhecimento, que por motivo de saúde, encontra-se em desvio de função. O que se evidencia, é que esse “arranjo” pouco contribui para a dinamização do funcionamento das bibliotecas escolares e suas ações de promoção da leitura, tendo em vista que não há um programa de formação continuada para atualização dos conhecimentos desses coordenadores de bibliotecas.

também, pode estar relacionada à atuação de leitores ativos, profissionais de diferentes áreas que tenham a leitura literária como hábito e também conheçam metodologias específicas de incentivo à leitura.

2.6 - Participantes da pesquisa

Esta pesquisa teve como participantes de pesquisa diretos uma professora, duas turmas de alunos dos anos finais do ensino fundamental II, e três jovens *Mc's* organizadores da Batalha do Cimba.

Considerando o fato de se tratar de uma pesquisa participante, definimos como participantes as pessoas e/ou os grupos de pessoas envolvidas nas etapas da investigação, e que, nessa condição e sob solicitação e orientação do pesquisador, participaram ativamente das atividades propostas, a exemplo das aulas e das oficinas de leitura e de rimas improvisadas. Além disso, os participantes responderam a questionários e foram feitas entrevistas com abordagens relacionadas ao universo da pesquisa.

Os participantes deste estudo estão distribuídas em quatro grupos, assim identificados: (1) no primeiro grupo há a professora regente da disciplina de língua portuguesa das duas turmas selecionadas para a pesquisa, o doutorando autor desta tese, na condição de professor-pesquisador proponente e ministrante das oficinas de leitura; (2) no segundo grupo de participantes estão 56 estudantes matriculados no 8º e 9º anos do ensino fundamental II, com idade entre 12 e 19 anos; e (3) o terceiro grupo constitui-se de 03 *Mc's* do sexo masculino, que são organizadores e também participam da Batalha do Cimba, e, nessa condição são colaboradores do projeto de leitura nas oficinas de rimas; o quarto e último compõe-se de 01 professor e 01 professora lotados na biblioteca escolar, desempenhando a função de coordenadores de biblioteca, 01 coordenadora pedagógica, 01 orientadora educacional.

2.6.1 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa

Os alunos participantes desta pesquisa são estudantes dos 8º e 9º anos de 2022. O grupo soma 56 pessoas, sendo 30 do sexo masculino e 26 do sexo feminino. Quanto à cor da pele, a grande maioria se autodeclarou como pardos

(52% do total de alunos), seguidos de pretos (21%), de brancos (14% do total), de amarelos (11%) e de indígenas (02%).

Já, no que se refere ao local de moradia, os estudantes são oriundos de diversas regiões da cidade, como: Setores Araguaína Sul, Setor Araguaína Sul II e III, Setor Coimbra, Setor Raizal, Setor Jardim das Flores, Setor Sul, Lago Sul, Morada do Sol III, Setor Universitário, Bairro Céu Azul, Chácaras, Assentamento Faturão e Bairro São João. Essa diversidade de bairros em que os alunos moram gera uma demanda por diferentes tipos de transportes para que cheguem até a escola, incluindo o ônibus do transporte escolar. Aqueles que moram próximo à unidade; vão a pé; outros vão de bicicleta, ou de moto. Há também os que vão de transporte escolar. Importa destacar que há estudantes que moram há mais de 25 km da escola.

Outro fator que se revela quanto aos locais de moradia dos alunos é o nível financeiro da maioria das famílias, conforme informado oralmente por esses estudantes. Segundo eles, muitos residem em chácaras nas quais seus pais ou avós trabalham como caseiros ou como cuidadores, com uma renda mensal equivalente a um salário mínimo, ou pouco mais que isso.

Conforme informações dos estudantes, verificamos que muitos moram em bairros mais afastados do centro da cidade que surgiram a partir de ocupações, um fenômeno muito frequente na cidade de Araguaína, como já comentamos na seção 2.3 deste estudo, o qual faz ascenderem muitos preconceitos.

Quanto a esse tipo de preconceito, Sodré (2024) explica que:

O preconceito espacial se materializa igualmente na produção do próprio substrato espacial e não só em muros, cercas ou vias de trânsito. A dimensão de classe se amalgama com outras dimensões da vida social, refletindo uma sociedade atravessada por diversas injustiças que se transfiguram, sustentam-se e reforçam estigmas espaciais. Esses aparecem, em alguns momentos, como síntese de diversos preconceitos de classe, de gênero, contra pessoas com deficiência, contra as pessoas LGBTQIAP+, de raça e etnia (SODRÉ, 2024, p. 02).

Nesse viés, é notório que as pessoas que moram nas regiões periféricas constantemente sofrem o preconceito espacial em diversas situações cotidianas, sendo este evidenciado por meio de estereótipos sociais, muitas vezes expressos na exclusão dessas pessoas do mercado de trabalho, na linguagem, por meio de memes nas redes sociais e nos conteúdos veiculados nos noticiários

policiais, que tendem a estigmatizar essas regiões e as pessoas que as habitam como perigosas e propensas à criminalidade.

Vale ressaltar, portanto, que o preconceito espacial, proveniente da falta de políticas públicas urbanas, constitui-se como um forte elemento que estrutura o processo de marginalização das regiões periféricas e de seus moradores, excluindo-os do mercado de trabalho e, conseqüentemente, do usufruto de uma remuneração digna, como destaca Galeano (2010):

[...] a cidade torna os pobres ainda mais pobres, pois cruelmente lhes oferece miragens de riquezas às quais jamais terão acesso, automóveis, mansões, máquinas poderosas como Deus e como o Diabo, ao mesmo tempo em que lhes nega um emprego seguro, um teto decente para se recolher e pratos cheios na mesa de cada meio-dia (GALEANO, 2010, p. 349).

Nesse sentido, a falta de acesso à cidade e a seus bens coloca a população das regiões periféricas em situações de exclusão de diversos direitos, como ao trabalho e ao emprego, ao sistema público de saúde e de educação. Essas exclusões corroboram para que essas populações também não tenham acesso ao lazer, configurando a marginalização dos homens e das regiões (Galeano, 2010).

No contexto desta pesquisa, ressaltamos que a questão dos bairros e/ou das outras localidades em que os estudantes residem, revela a carência de unidades escolares nas comunidades mais afastadas do centro da cidade, o que ocasiona a superlotação das turmas, além da dificuldade de acesso a transportes para os alunos chegarem até à escola. Pode, portanto, ser considerado como um fator de risco que potencializa a infreqüência às aulas e à evasão escolar.

Em relação aos perfis dos estudantes participantes da pesquisa, a turma de 8º ano era composta por 12 discentes do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Já na turma de 9º ano, havia 19 alunos do sexo masculino e 14 do sexo feminino. No que concerne à faixa etária, a turma de 8º ano oscilava entre 12 e 17 anos; já os discentes do 9º ano pertenciam à faixa etária entre 13 e 19 anos. Esses dados evidenciam uma enorme distorção idade/série nas duas turmas pesquisadas, que possivelmente pode estar relacionada à constituição familiar desses estudantes, ou ainda, ao nível socioeconômico, que faz com que, geralmente, em famílias com menor renda e/ou constituída apenas pela mãe e

pelos filhos e/ou pelos avós e pelos netos, as crianças e os adolescentes sejam impelidos a deixar a escola para trabalhar e ajudar nas despesas familiares.

No decorrer do projeto de leitura, foi possível constatar que há muitos alunos que exercem algum tipo de atividade laboral para se manter e/ou ajudar no orçamento familiar. Evidenciamos algumas alunas que trabalhavam como babás no contraturno do horário escolar, e alguns alunos que trabalhavam como vendedores de frutas e/ou de verduras em frutarias e nas feiras da cidade aos finais de semana.

2.6.2 Perfil da professora participante da pesquisa

A professora participante da pesquisa, doravante, denominada pelo pseudônimo Mariana, (que é uma referência à poeta-*slammer* Mariana Félix) ministra aulas de língua portuguesa nas turmas de 8º e de 9º anos, além de ser responsável pelas aulas de língua portuguesa e de redação em turmas de 1ª e 2ª séries do ensino médio, tendo mais de vinte anos de experiência docente.

Quanto à formação, a professora é graduada em Letras: língua inglesa, pela Universidade Federal do Tocantins (2001) e mestre pelo ProfLetras da mesma universidade (2019). Leciona nesta escola há mais de dez anos consecutivos, e, apesar da rotatividade dos estudantes, conhece bastante a realidade social dos alunos de suas turmas.

Conforme informação prestada pela profa. Mariana, bimestralmente ela e os demais professores da unidade escolar participam da formação continuada, momento crucial de atualização das práticas e dos saberes pedagógicos, em que ela, na condição de professora de língua portuguesa, reflete sobre questões relacionadas ao ensino de leitura e de literatura, formação de leitores, assim como questões pertinentes à análise linguística e à produção textual.

Desse modo, os encontros bimestrais de formação continuada, planejados e orientados pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), oportunizam a constante problematização da leitura literária na escola e de outras demandas relativas à área de linguagens e de suas tecnologias, de modo que os docentes, por meio da interação com seus pares,

podem socializar suas práticas pedagógicas, diversificando suas metodologias de ensino.

Ainda consonante à enunciação da profa. Mariana, constante em entrevista, ela oportuniza frequentemente aos seus alunos o contato com a literatura, sobretudo por meio de projetos de leitura, que utilizam como recursos didáticos, o acervo da biblioteca escolar, e o Livro Didático de Língua Portuguesa (LPLD), que contém textos literários de diferentes modalidades. Recorremos às teorizações de Colomer (2007), neste ponto, pois ela enfatiza a importância de haver projetos de leitura na escola. Segundo a autora:

O trabalho por projetos torna possível que as atividades de leitura na escola superem uma boa parte das divisões artificiais, que se dão tradicionalmente nela e facilita que a leitura obtenha sentido de atividade habitual e necessária em uma sociedade alfabetizada (COLOMER, 2007, p. 120).

Ante ao exposto, assentimos com Colomer (2007) que defende a importância da realização de projetos de leitura literária no ambiente escolar, pois esses podem fazer com que os estudantes tenham um contato maior e/ou uma vivência mais intensa com a literatura. Tudo isso de modo mais consciente ou intencional, visto que o professor define com maior assertividade os objetivos a serem alcançados nos percursos didático-metodológicos que são desencadeados a partir das práticas leitoras. Nesse sentido, acreditamos que as práticas leitoras sistematizadas conseguem paulatinamente irem se tornando algo mais rotineiro em sala de aula, resultando, quiçá, em uma prática que alcança além da escola.

Ainda acerca da sistematização das leituras literárias, sabemos que, muitas vezes, as etapas da leitura precisam ser seguidas para se alcançar algum êxito. Isso é bastante comum em projetos educacionais, favorecendo, assim, que os alunos leiam com maior frequência, a ponto de, gradativamente passarem à leitura voluntária, o que é um dos objetivos previstos no “Projeto Vamos Ler?”, bem como no plano de ação da biblioteca escolar campo da pesquisa.

Consideremos a percepção didático-pedagógica da profa. Mariana, ao responder à seguinte pergunta relacionada à leitura e à literatura no âmbito da escola campo de pesquisa:

“Pergunta: Qual sua avaliação dos projetos e das ações relacionados à leitura/literatura existentes no P.P.P de sua escola?”

Profa. Mariana: -As ações de fomento à leitura são positivas, pois são pensadas de acordo com as turmas e séries pelos professores de língua portuguesa, de forma interdisciplinar entre os componentes curriculares da área. No decorrer do bimestre, os professores planejam momentos de leituras, conversas literárias, debates, gincanas sobre o enredo da obra selecionada, produções escritas e produções audiovisuais sobre a leitura literária. Os professores contam com o apoio da coordenação e da biblioteca no desenvolvimento da leitura. Sempre buscamos um trabalho de interação entre os professores da área, trocando ideias e práticas pedagógicas para que o resultado do trabalho com a leitura tenha efeito positivo, podendo proporcionar ao aluno, leitura, fruição, desenvolvimento intelectual e oralidade, aprendendo a expor seus pensamentos e respeitando a fala dos colegas (Profa. Mariana, em entrevista concedida em 23/08/2022).

Diante da ampla avaliação feita pela professora quanto às ações e aos projetos relativos à leitura e à literatura presentes no P.P.P da escola, podemos elencar diferentes apontamentos expressos em suas percepções, sendo possível definirmos as seguintes categorias:

(a) Trabalho coletivo e interdisciplinar: De acordo com a profa. Mariana, o planejamento das ações educacionais e dos projetos é mobilizado coletivamente, com a participação de professores de áreas e disciplinas afins e, também, de forma interdisciplinar, em que são abordados saberes e diferentes conhecimentos. Assim, este princípio de coletividade expresso na organização pedagógica das práticas de leitura e da rotina escolar evidencia o quanto a literatura é um campo vasto no que se refere às possibilidades de problematização de contextos sociais e realidades diversas a exemplo do que evidenciamos na literatura marginal-periférica, no *hip-hop*, e, sobretudo, nos eventos de letramento de reexistência, na perspectiva de se refletir e ressignificar as realidades socioculturais estabelecidas.

(b) Leituras constantes nos bimestres letivos: Quando à leitura literária, esta se constitui como prática constante em sala de aula, possibilita que os alunos tenham contato com diferentes textos em prosa e em verso, ao mesmo tempo em que podem expandir suas percepções e compreensão de suas vivências por meio da literatura. Desse modo, a perspectiva da construção de uma rotina escolar permeada pela leitura literária, principalmente por meio do

acesso ao acervo da biblioteca, constitui-se como condição indispensável e salutar para a efetivação de uma sólida educação literária.

(c) Diversidade de metodologia de mediação e de socialização da leitura: A profa. Mariana relata que a leitura literária é desencadeada por meio de “[...] conversas literárias, debates, gincanas sobre o enredo da obra selecionada, produções escritas e produções audiovisuais sobre a leitura literária.”. Consideramos, pois, que todos esses procedimentos metodológicos engendrados posteriormente à leitura constituem formas de mediação e de socialização conduzidas pelos professores, na perspectiva de dinamizar essas leituras, ao mesmo tempo em que visam também envolver mais os estudantes no ato de ler. Sendo assim, esses momentos de mediação envolvem uma diversidade de atividades que pode motivar os estudantes a participarem como sujeitos leitores.

Ao problematizar e discutir aspectos relativos à mediação da leitura literária, Sousa (2020) considera que

Para além da leitura orientada dos livros, também é necessário que a escola fomente atividades orais e escritas para que os alunos exercitem e ampliem sua compreensão acerca do que leem. Nesse sentido, a exploração da interpretação oral dos estudantes é uma atividade que deve estar relacionada com a leitura por favorecer o desenvolvimento das habilidades de compreensão, síntese, argumentação e criticidade do educando (SOUSA, 2020, p. 305).

Nesse sentido, favorecer e criar condições para que os estudantes/leitores expressem oralmente suas percepções e suas compreensões da leitura faz parte dos processos de mediação e de socialização orientados pelos professores. É por meio da oralidade que os educandos elaboram e expressam as impressões e as interpretações acerca do texto lido, de modo que esta expressão oral é marcada, também, pelo posicionamento crítico diante das diferentes realidades e/ou de fantasias com as quais tiveram contato por meio da leitura literária.

Além disso, a produção escrita, assim como outras formas de expressões concebidas a partir do contato do estudante com a literatura representam diferentes e significativas possibilidades que o professor pode adotar no sentido de (re)significar as práticas de leitura literária na escola, de modo que os alunos, sobretudo os adolescentes, sejam mobilizados e motivados a ler literatura.

(d) Produções textuais a partir da literatura: Compreendemos que a leitura e a escrita de textos são procedimentos bastante diversos um do outro, embora constantemente o segundo esteja atrelado ao primeiro, como uma consequência. Deste modo, salientamos que é pertinente que o professor tenha especial atenção para não utilizar sempre a leitura para fins de produção textual, pois isso pode contribuir para que o estudante desenvolva resistência à leitura literária.

Ainda ressaltamos que, na BNCC (2018), verificamos também algumas das concepções de leitura e de produção de textos apresentadas sob a forma de eixos. Vejamos, a seguir:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71).

O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BRASIL, 2018, p. 76).

No contexto da BNCC (2018), consonante aos eixos da Leitura e da Produção de Textos, transcritos anteriormente, evidenciamos e explicitamos, portanto, que são práticas diferentes e que necessitam de tratamentos didático-metodológicos também diferentes e específicos a serem adotados pelos docentes, com seus alunos. Outrossim, salientamos que comumente a leitura

suscita práticas de produção escrita, mas que nem por isso deve ser utilizada especificamente com finalidades de produções textuais escritas.

Enfatizamos, também, que o trabalho com a leitura na escola constitui algo de extrema relevância para a formação geral dos discentes, que precisam ser considerados pelo professor como sujeitos em uma permanente condição de leitor em formação inacabada. Sendo assim, é atribuição do professor-mediador de leitura zelar para que as práticas de leitura, sobretudo do texto literário, possam proporcionar aos estudantes a fruição, a assiduidade e o aperfeiçoamento de seu contato com o artístico e com o artístico-estético, presentes na literatura.

(e) Apoio da coordenação e da biblioteca: Conforme a enunciação da profa. Mariana, a coordenação pedagógica e os profissionais que atuam na biblioteca escolar (coordenadores de biblioteca, visto que as bibliotecas das escolas da rede estadual do Tocantins não possuem bibliotecários) apoiam as atividades de promoção da leitura literária na escola campo de pesquisa, de modo a favorecer o acesso dos estudantes aos livros literários existentes na biblioteca.

Constatamos *in loco* que a coordenação pedagógica e os coordenadores da biblioteca atuam de modo constante e intensivo, subsidiando as práticas e os projetos que envolvem a leitura de literatura e incentivando que os professores utilizem diferentes procedimentos de mediação de leitura com os alunos, para que estes sejam cada vez mais engajados no acesso à biblioteca e aos livros literários.

(f) Expectativa de elevação do nível de ensino-aprendizagem dos estudantes por meio da leitura: As concepções apresentadas pela profa. Mariana quanto ao tratamento com a leitura literária na escola coadunam sua expectativa e da equipe escolar na questão da ampliação e/ou do aprofundamento de conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Por isso, percebemos que os agentes educacionais da escola campo de pesquisa veem na leitura literária forte fator positivo e de grande relevância, visto que eles estão extremamente conscientes e comprometidos com o trabalho que torna estas práticas de leituras de livros de literatura possíveis, assíduas e rotineiras.

Nesse sentido, evidenciamos que são desenvolvidas diferentes ações de leituras literárias na escola, em que há o engajamento de muitos docentes e demais educadores que atuam em outras funções pedagógicas, como nas coordenações e no serviço de orientação escolar. Destacamos a “Semana de Linguagens”, realizada uma vez por ano, e que contempla uma diversidade de atividades com a literatura, como: declamações de poemas, premiações dos leitores destaques da biblioteca, dramatizações de obras literárias, oficinas de cordel, pinturas e exposições a partir de leituras de obras literárias e rodas de conversas com escritores locais.

Esses eventos denotam que a equipe de professores, apoiada pela direção escolar, sempre se articula no sentido de favorecer o contato dos estudantes com a literatura. Assim, estes agentes educacionais mostraram-se abertos e dispostos na busca de potencializar a educação literária de qualidade e mais viva, ou, ainda, estão voltados à inclusão de uma educação referente a diferentes áreas do currículo escolar, perspectivando diversas frentes do conhecimento a partir da promoção da leitura.

De modo geral, consideramos, pois, que as concepções referentes ao tratamento didático-metodológico dispensado à leitura e à literatura na unidade escolar campo de pesquisa, demonstradas pela profa. Mariana, auxiliaram significativamente para que desenvolvêssemos o projeto de leitura, visto que o referido projeto foi idealizado considerando-se uma variedade de procedimentos didático-metodológicos e o uso da biblioteca da escola em diferentes oficinas, além da mobilização dos profissionais docentes que atuam na biblioteca no acolhimento e nas orientações aos estudantes enquanto estivessem naquele espaço. Além disso, ressaltamos que também foram fulcrais as contribuições e o engajamento das turmas de 8º e de 9º ano, em que a referida professora ministrava aulas de língua portuguesa.

2.6.3 - Poetas das rimas improvisadas da Batalha do Cimba: colaboradores da pesquisa em contextos de interações na escola

O movimento *Hip-hop* agrega em sua constituição cinco elementos distintos pelas suas diversidades de expressões artísticas que manifestam uma

filosofia de vida de seus integrantes, sendo esses: (i) *Rap* (Ritmo e poesia); (ii) *Mc* (Mestre de cerimônias); (iii) *Dj* (Disc jockey); (iv) *Grafite*; e (v) *Breaking*.

Os *Mc's*, mestres de cerimônias, atuam como cantores de *rap*, fazem apresentações de shows e também são poetas competidores e apresentadores de batalhas de rimas improvisadas, como é o caso dos três jovens colaboradores do projeto de formação de leitores pelo viés da literatura marginal-periférica e do *hip-hop*, objeto de análise deste estudo.

Considerando que, no movimento *hip-hop*, é bastante comum que os integrantes em atuação dentro dos respectivos elementos sejam denominados por nomes artísticos, neste trabalho, optamos por nos referir aos três *Mc's* por seus nomes artísticos usados nas batalhas de rimas, visto que são nomes públicos e o caso de expô-los no âmbito desta pesquisa não acarretará qualquer tipo de prejuízo e/ou de constrangimento a eles.

Além disso, neste trabalho, a presença de seus nomes artísticos, bem como de suas imagens (por meio de fotografias) foram previamente autorizados em documentos assinados pelos próprios *Mc's*, conforme consta do anexo F desta Tese.

Em geral, os integrantes do movimento *hip-hop*, especialmente, os *rappers* e os que se autodenominam como *Mc's* possuem uma identidade cultural peculiar e desprovida de formalidades, marcada pelas vestimentas, que costumam ser compostas por *shorts* de tãctel ou moletom, por calças compridas e folgadas, por bonés, por camisetas quase sempre grandes e desproporcionais aos tamanhos dos corpos, por regatas e/ou por mangas compridas, com estampas alusivas a cantores de *rap*, a times de futebol e a marcas internacionais de produtos famosos, geralmente tidos como objetos de desejo de consumo, daqueles que não possuem poder aquisitivo suficiente para realização de tal desejo.

Comumente o uso desses adereços compõe toda uma aparência "descolada", associada ao uso de tatuagens. Todos esses elementos que dão visibilidade aos corpos são realçados pela linguagem informal com a presença de gírias, comuns às localidades que residem e aos grupos sociais a que os *Mc's* e *rappers* pertencem, estruturando e definindo o que Stuart Hall (2006, p. 11-12) denomina de identidade cultural.

Segundo a concepção de Hall (2006), no que concerne à identidade e à composição da identidade cultural:

[...] a identidade é formada na “interação” entre “eu” e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. [...] A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p. 11-12).

E, ainda a respeito da formação da identidade:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2014, p. 109).

Desse modo, como aponta o autor, podemos dizer que a identidade cultural dos *Mc's* se constitui por meio de múltiplas interações socioculturais em seus contextos de vivências em comunidades que agregam os núcleos familiares e escolares, de amizades, de trabalho e de emprego; e, sobretudo, por meio dos constantes contatos (ou consumo) da cultura *hip-hop*, mas também pelo contato com a arte do grafite, pelo acesso às batalhas de rimas, ou por meio de canais de disseminação deste estilo de vida via *internet*. Além disso, os *rappers* da cidade de Araguaína-TO interagem também pela participação nas rodas de batalhas de rimas improvisadas, a exemplo da Batalha do parque Cimba-TO.

Também, conforme observação e constatação *in loco* e por meio de entrevistas, alguns dos *Mc's* que fazem parte do movimento *hip-hop* em Araguaína, por vezes, manifestam interesse pela leitura, seja por livros sobre fatos históricos, sejam por livros de literatura; os conteúdos apreendidos por meio dessas leituras aparecem como elementos temáticos nas performances de suas rimas improvisadas nas batalhas nas quais participam.

Todos esses diferentes contextos contribuem para a formação de suas identidades culturais e evidenciam explicitamente suas filiações ao universo *hip-hop*, principalmente caracterizado pelos estilos de vida associados aos modos como estes poetas de rua, jovens, em sua maioria, adornam seus corpos com

vestimentas, com tatuagens, com bonés e com outros adereços, que compõem todo um estilo pessoal realçado pela linguagem informal e pelo uso de gírias. Referindo-se ao processo identitário dos *rappers* e *Mc's*, Patrocínio (2013) enfatiza que:

Por reunir as marcas de uma vida marginalizada, o corpo surge como elemento de singularidade de um grupo. A pele escura e o rosto abatido pela vida dura passam a ser indícios utilizados pelo *hip-hop* como signos para a construção de uma identidade própria (PATROCÍNIO, 2013, p. 109).

Nesse contexto, como aponta o autor, a questão identitária não raramente faz com que estes jovens artistas sejam alvo de atitudes preconceituosas e discriminatórias por parcela da sociedade, que, geralmente, expressa muita discriminação e/ou preconceito em relação aos moradores de comunidades periféricas nas médias e/ou nas grandes cidades.

Reagindo contra essa realidade estigmatizante que podemos ver na nossa sociedade, *rappers* e *Mc's*, e/ou escritores da literatura marginal-periférica usam a palavra lítero-poética, contestando, assim, as diferentes manifestações preconceituosas, discriminatórias e também racistas que são disseminadas em diversas situações e contextos, contra as comunidades periféricas, por vezes criminalizadas pelo fato de assumirem suas identidades culturais.

Consonante ao exposto, recorreremos novamente a Patrocínio (2013) que, ao argumentar acerca das vozes dos sujeitos periféricos, afirma que:

No entanto, ainda que a constituição dos sujeitos discursivos seja distinta, o signo da marginalidade ainda permite a formação de um discurso de resistência que se fixa no confronto a uma determinada norma estabelecida, seja ela estética ou ética. Em outras palavras, a marginalidade ainda é utilizada como uma forma antagônica que permite o estabelecimento de um discurso de oposição contra-hegemônico (PATROCÍNIO, 2013, p. 34).

Nesse sentido, as vozes que se enunciam e se anunciam nas poéticas e nas narrativas da literatura marginal-periférica e do *hip-hop* fazem ecoar manifestações de resistência e de reexistência, que visam romper com discursos hegemônicos, quase sempre engendrados em diversas formas de violências que se materializam em atitudes preconceituosas e racistas, que parecem

cristalizadas na formação da sociedade brasileira, uma vez que sabemos que o racismo é estrutural.

A seguir, apresentamos brevemente como o Mc Th (2018) e o Mc Alucard (2018) improvisam suas rimas em uma batalha de conhecimento em um ambiente escolar, para externarem e lutarem contrariamente aos discursos de preconceito ao estilo *hip-hop* e contra o racismo, respectivamente:

Freestyle é bonito, pelo jeito de nós se vestir
A sociedade pensa que nós somos bandidos
Pelo alargador ou tatuagem
Você pode crer, eu vou chegando aqui
Rimando, sabe, no maior lazer

Cê tá ligado? A verdade é nua e crua,
Quando veem nós na rua
Já viram pro outro lado da rua!
(Mc Th)

Quanto ao contexto da produção das rimas de Mc Th, assim como a rima de Mc Alucard, que será apresentada a seguir, ressaltamos que foram produzidas em um evento de interação com alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), em uma escola pública da cidade de Araguaína-TO, em 2018. O evento era de uma batalha de conhecimento em que, geralmente, os *Mc's* solicitam que a plateia apresente uma relação de palavras isoladas para, a partir delas e com acompanhamento musical de *rap* instrumental, o *beat*, fazerem suas rimas improvisadas, demonstrando seus níveis de conhecimentos sobre os temas nomeados por tais palavras.

Quanto ao conteúdo, ao lermos os trechos das rimas produzidas por meio de uma dinâmica de improvisação, vemos que a palavra-chave desencadeadora do tema (que foi proposto pelo Mc Th) foi “sociedade”. Observamos que Mc Th não vai conceituar o termo “sociedade”, mas denuncia o modo de algumas pessoas serem/agirem na sociedade “A sociedade pensa que nós somos bandidos”, porque eles assumem suas identidades culturais (com suas roupas, vestimentas, adornos no corpo, tatuagem etc.). Vemos implicitamente que há um misto de preconceito e de repulsa quanto aos corpos e à maneira de ser dos integrantes da *cultura hip-hop*.

Portanto, há, nas palavras do Mc Th, uma verdade da dor de quem sente na pele o peso de fazer parte de determinados modos de vida “A sociedade

pensa que nós somos bandidos” /“Cê tá ligado? A verdade é nua e crua,/ Quando veem nós na rua/ Já viram pro outro lado da rua!”, sabemos que integrar certas identidades culturais no nosso país, muitas vezes, é ser perseguido e/ou sofrer discriminações.

Contudo, Mc Th também não deixa de exaltar a beleza do *freestyle*, dizendo que: “*freestyle* é bonito”; a expressão refere-se a um estilo de poesia falada e ritmada com acompanhamento instrumental *rap*, que constitui as batalhas de rimas improvisadas.

Já o Mc Alucard traz sua visão de mundo no que se refere ao tema preconceito. Vejamos as rimas, a seguir:

Eu tenho tudo contra os preconceitos
E eu bato no peito:
Porque *rap*, eu faço com amor
Sendo preto ou branco,
Sempre honro a minha cor!

Sempre no microfone,
Sempre honrando o meu nome,
Eu represento no microfone
É isso aí, aqui não tem D.R:
Preto ou branco, representam minha pele!
(Mc Alucard)

Já no verso inicial, Mc Alucard anuncia seu posicionamento crítico-social a respeito de preconceitos, evidenciando a seus interlocutores que é totalmente contrário a qualquer tipo de manifestação preconceituosa, visto que a palavra-chave e o tema para improvisação de suas rimas são o termo “preconceito”. Logo em seguida, o Mc prossegue expressando que faz *rap* com amor, e por isso não faz distinção de cor, portando-se com honra diante das diferenças étnico-raciais, na condição de jovem fenotipicamente branco, mas que faz parte da cultura *hip-hop*.

Enfatizamos, também, a identificação desse jovem Mc com os princípios fundadores do movimento cultural *hip-hop*, que surgiu nos guetos de Nova Iorque, nos Estados Unidos, no início da década de 1970, principalmente, como um movimento de resistência da população negra contra o racismo, pois a falta de oportunidades de integração e a atuação em todos os setores da sociedade americana, colocava a população negra em posições sociais de vulnerabilidade e de miséria.

Devido a isso, Bill E. Lawson (2006) afirma que a “cultura Hip-Hop de fato tem suas raízes nas lutas políticas dos negros” (LAWSON, 2006, p. 171), fazendo menção aos contextos históricos desse movimento cultural, notadamente de lutas e de reivindicação de direitos da população negra norte-americana, alicerçado em contínuas manifestações contra o racismo estrutural⁷. É marcante esta cultura de contestação dotada de posições político-filosóficas em favor das comunidades negras e/ou periféricas. Também estes aspectos de luta e de contestação foram difundidos mundo afora, e, no Brasil, a partir do final da década de 1970 e início de 1980, conforme afirma a pesquisadora Ana Cristina Ribeiro Silva (2021), na obra “Laboratório Hip-Hop: Arte, Educação Batalha- Cia Eclipse e Convidadas (os) e suas andanças”, LiteraRua.

Retomando a análise das rimas, vemos que, na segunda estrofe, Mc Alucard prossegue exaltando seu compromisso com a cultura *hip-hop*, por meio de sua atuação nas batalhas de rimas, que, consonante à sua visão, ele “representa no microfone”, assim como “Preto ou branco”, que ele afirma que representam a cor da pele dele. Então, as rimas improvisadas de Mc Alucard assumem nitidamente posições de pertencimento e de identidade cultural constituída pelo *hip-hop*, sobretudo no modo como ele se define como um representante absolutamente comprometido com essa cultura, a ponto de assumir uma postura antirracista.

Podemos constatar pelas rimas improvisadas dos dois *Mc's* que estes jovens *rappers* acionam as camadas de suas subjetividades e seus conhecimentos, oriundos de vivências e de leituras, para que suas rimas expressem suas visões crítico-sociais, a exemplo da questão do preconceito (contra a identidade da cultura *hip-hop*) e do racismo, tão exacerbado em diferentes contextos sociais e classes no Brasil.

Considerando a identidade cultural dos *Mc's*, assim como as perspectivas críticas e os modos como eles fazem a leitura dos problemas sociais, perpassando pelo comprometimento em contestar as questões que refletem nitidamente as carências presentes nas comunidades periféricas, que quase

⁷ Silvio Almeida (2020) argumenta que “o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.” (ALMEIDA, 2020, p. 20). Desse modo, no Brasil, o racismo se manifesta em todas as relações sociais, causando exclusão da população negra, além de muitas vezes culminar em violência e morte dessas pessoas.

sempre são compostas pela população negra, elencamos essas perspectivas como requisitos que justificam e validam a nossa iniciativa e decisão de concernir os *Mc's* Lemes, Ferrugem e Snout na presente pesquisa, na condição de colaboradores diretos na escola campo de pesquisa.

Além disso, a postura crítico-social dos *Mc's* coaduna com os modos críticos e contestadores que os escritores da literatura marginal-periférica problematizam em seus poemas e/ou narrativas em prosa, pois, tal como ocorre na poesia do *hip-hop*, almejam refletir acerca das inquietações diante dos dilemas e dos problemas sociais que sabemos haver nas comunidades periféricas.

Nesse sentido, Patrocínio (2013) assevera que:

[a]lém da estrutura rítmica do texto poético, podemos também destacar como elemento que evidencia a presença da cultura *hip-hop* no fazer literário do autor a sua opção por lançar um olhar específico sobre as situações de marginalidade e vulnerabilidade vivenciadas por homens e mulheres (PATROCÍNIO, 2013, p.131).

À vista do que aponta o autor, notamos alguns traços em comum nas composições textuais lítero-poéticas da cultura *hip-hop* e da literatura marginal-periférica. E enfatizamos, pois, a importância de correlacionarmos as duas modalidades poético-artísticas e seus fazeres a partir de uma perspectiva educativa.

Além disso, com vistas à formação de leitores literários na escola, por meio de diferentes práticas leitoras, escutas e análises de *raps*, buscamos a promoção de Oficinas com as batalhas de rimas (com a participação *in loco* dos *Mc's* na escola) a fim de fomentar as percepções de alunos em favor de uma ampliação de suas capacidades de interpretação e de compreensão dos diferentes contextos sociais em que vivem. A seguir, apresentamos um pouco da biografia dos três *Mc's* colaboradores da pesquisa:

Mc Lemes: Adotou esse nome no *hip-hop* em alusão ao seu sobrenome. Tem vinte e quatro anos de idade (2022), autodeclara-se como preto. É estudante do curso de Farmácia e já trabalha como atendente na mesma área. Até os dezesseis anos só conhecia as batalhas de rimas por meio de vídeos assistidos em canais do *YouTube* e do Instagram. Seu primeiro contato presencial com esses eventos culturais de rimas improvisadas ocorreu em 2017,

quando foi convidado por um amigo, em uma tarde de domingo, a ir assistir um grupo de adolescentes e jovens rimarem de forma improvisada no Parque Cimba, na cidade de Araguaína, onde ele mora.

A partir de então, o jovem passou a frequentar essas batalhas de rimas, que ocorre semanalmente, reunindo um significativo número de jovens rimadores e pessoas formando uma plateia. Devido à localização do evento, passou a ser denominado como Batalha do Cimba, desde o início, no ano de 2017. Vejamos, na sequência, a Figura 7:

Figura 7 - Jovens reunidos em um evento de batalha de rimas improvisadas no Parque Cimba.



Fonte: arquivo do pesquisador (2019)

Mc Lemes, desde então, tornou-se frequentador assíduo do Parque Cimba e participante das batalhas, destacando-se dentre os *Mc's* da cidade e do Estado do Tocantins, pelas rimas improvisadas, predominantemente construídas no estilo “ideologia”⁸. Desde 2018, visita escolas de ensino fundamental e médio,

⁸ Nas batalhas de rimas improvisadas, as rimas construídas pelos *Mc's* podem ser classificadas em três diferentes estilos: estilo gastação- em que predominam palavras de desmerecimento ou detração de um *Mc* contra o outro, assim como ocorre nas pejejas de cordel; estilo pederastia- em que os *Mc's* proferem palavrões, fazem alusão ao ato sexual, e aos órgãos genitais. Esses dois estilos de rimas, em momento algum foram proferidos pelos *Mc's* participantes dessa pesquisa nos contextos do projeto educativo do qual participaram como colaboradores. E, por fim, temos o estilo “ideologia”, em que os *Mc's* demonstram seus conhecimentos sobre temáticas diversas e também tecem críticas sociais, sobretudo contextualizadas com acontecimentos

bem como faculdades, falando aos estudantes sobre o movimento *hip-hop* e a Batalha do Cimba, sempre fazendo apresentações de rimas improvisadas e ministrando oficinas, com o objetivo de dar mais visibilidade a essa cultura. A seguir, consideremos a Figura 8:

Figura 8 - Mc Lemes (à direita segurando o microfone) no palco do Duelo Nacional de Mc's edição 2019, em Belo Horizonte-MG, representando o Estado do Tocantins



Fonte: foto cedida gentilmente pelo Mc Lemes para essa pesquisa (2023).

Anualmente, Mc Lemes, juntamente com outros *Mc's* frequentadores da Batalha do Cimba, mobiliza-se para participar do Campeonato Estadual de *Mc's*, em que rimadores de pelo menos cinco cidades do Estado do Tocantins enfrentam-se nas batalhas de rimas disputando quem será o representante do Estado no Duelo Nacional de *Mc's*, que ocorre anualmente no mês de novembro.

Considerando todo o empenho e o comprometimento de Mc Lemes com o movimento *hip-hop*, especialmente, os modos como ele se mobilizou para a continuidade da Batalha do Cimba em Araguaína, nos anos de 2019, 2020 e 2021, ele se destacou nos campeonatos estaduais de rimas improvisadas, sendo o representante estadual nos três anos consecutivos no Duelo Nacional de *Mc's*, na cidade de Belo Horizonte-MG.

noticiados nas mídias. O estilo "ideologia" é o que constitui as batalhas de conhecimento, predominantes no movimento cultural Batalha do Cimba.

(a)Mc Snout: Mc Snout conheceu o movimento cultural da cidade de Araguaína por meio da rede social *Facebook*, quando soube que ocorreria a primeira edição da Batalha do Cimba, no ano de 2017. Desde então, ele participa das batalhas de rimas improvisadas, dentro e fora do Estado do Tocantins.

Ele tem vinte e três anos (2022), autodeclara-se como negro, o que é posto contundentemente na construção de suas rimas. Possui o ensino médio completo e trabalha no comércio de máquinas diversas como conferente de mercadorias. Eis, na sequência, a Figura 9:

Figura 9 - Mc Snout em apresentação a estudantes da UFNT



Fonte: foto cedida pelo Mc Snout para essa pesquisa (2023).

Conforme nos relatou Mc Snout, em entrevista, sua identificação com o movimento *hip-hop* justifica-se como uma forma de “motivação pra seguir meus sonhos e mostrar um novo ponto de vista pra sociedade”, além de representar a idealização de um “sonho de carreira e uma válvula de escape do meu dia a dia”.

À vista disso, podemos compreender que a identidade cultural de identificação com o *hip-hop*, assumida pelo Mc Snout, configura-se, um modo de se estar e interagir no mundo, sobretudo na perspectiva de realização pessoal na condição de *Mc*, visto que, como tal, ele vislumbra possibilidades de posicionar-se criticamente diante de diferentes questões sociais e de ser ouvido

por seus interlocutores. Além disso, o Mc externa, que sua atuação nas batalhas de rimas permite que ele distancie da vida comum marcada pelos afazeres constantes do cotidiano.

Considerando os modos interativos como Mc Snout participa das batalhas de rimas e das oficinas de produção de rimas nos ambientes escolares, e suas percepções sociais e vivências expressas em entrevista que nos foi concedida para esta pesquisa, evidenciamos seu posicionamento de resistência e de reexistência (Souza, 2011) em que, por meio de sua identidade cultural *hip-hopper*, ele vislumbra perspectivas de intervenções nos contextos sociais em que vive.

(b) Mc Ferrugem: Embora goste muito de rimar, na maioria das vezes, esse jovem Mc assume a função de apresentador das batalhas, instigando a plateia a interagir e a expressar a opinião quanto ao desempenho dos Mc's competidores em cada edição.

Mc Ferrugem assumiu esse nome artístico no movimento *hip-hop*, em referência às sardas que apresenta no rosto e aos cabelos levemente ruivos. Tem vinte e dois anos (2022), autodeclara-se como branco de cabelos ruivos e, assim como Mc Lemes e Mc Snout também participa da Batalha do Cimba desde as primeiras edições, em 2017. É estudante do curso de Direito na Faculdade Católica Dom Orione (FACDO) e exerce atividades remuneradas não específicas, que denomina de "bicos". Consideremos, a seguir, a Figura 10:

Figura 10 - Mc Ferrugem em apresentação



Fonte: foto cedida pelo *Mc* para essa pesquisa (2023).

Questionado sobre qual concepção tem do movimento *hip-hop*, Mc Ferrugem afirma que, para ele, “É cultura, é a expressão dos oprimidos pela sociedade em que são discriminados justamente pelo que são” (Mc Ferrugem em entrevista concedida no dia 22 de março de 2023).

Quanto à inserção das batalhas de rimas na escola, no contexto dessa pesquisa, Mc Ferrugem considera que é um modo de “[...] expressar em palavras o que você está sentindo, seu conhecimento e a batalha te dá uma impulsão para isso. Por isso eu acho bastante interessante essa ideia.” (Mc Ferrugem em entrevista concedida no dia 22 de março de 2023).

As percepções de uso pedagógico das batalhas de rimas com vistas ao incentivo à leitura literária e à produção de poemas, expressas anteriormente pelo Mc Ferrugem, estão em conformidade com a assertiva de Marc Lamont Hill (2014), que afirma que:

Através da Literatura Hip-Hop, os estudantes se envolvem com os textos de Hip-Hop e uns com os outros, de maneira que produzem conversas críticas em momentos transgressores. Através da sala de

aula imersa no Hip-Hop e, particularmente, através dos textos de Hip-Hop, os alunos **[são]** capazes de criar novos espaços e formas para fazer soar suas vozes (HILL, 2014, p. 51).

Sendo assim, a Literatura *Hip-Hop*, citada pelo autor, congrega letras de *raps*, poesias *slam*⁹, batalhas de rimas improvisadas e, em muitos casos os escritos em prosa e em versos de autores da literatura marginal-periférica, que também expressam contestação à ausência do poder público (governamental) nas comunidades periféricas, no que concerne à manutenção de serviços sociais, como cultura, educação, além de manifestar veementemente o combate ao racismo e à violência policial. É exatamente nesta perspectiva que os Mc's apresentados colaboraram no projeto de leitura promovendo batalhas de rimas improvisadas e a oficina de rimas.

Consideramos que a participação dos três Mc's foi muito relevante para a realização desta pesquisa, visto que oportunizou diferentes interações entre os Mc's e o(a)s estudantes que foram instigados a vivenciarem a poesia de outros modos e perspectivas.

2.6.4 O Parque Cimba: espaço público de lazer e de interações sociais

Analisar o contexto sociocultural que envolve e justifica a construção do Parque Ecológico Cimba Benedito Vicente Ferreira é imprescindível para compreendermos o surgimento, a expansão e a permanência da Batalha do Cimba, manifestação da poética da cultura *hip-hop* em Araguaína-TO.

Com a finalidade de proporcionar lazer e fomentar as práticas de atividades físicas entre a população desse município, o Parque Cimba foi idealizado no ano de 2013, na gestão do então prefeito, Ronaldo Dimas, tendo iniciado as obras de fundação no dia 29 de maio de 2015, de acordo com

⁹ A poesia *slam*, conforme Cynthia Agra de Brito Neves (2017), é “Um novo fenômeno da poesia oral e performática” que se realiza por meio de “competições ou batalhas de poesias que dão voz e vez a poetas da periferia, os quais versam sobre as adversidades do seu cotidiano” (NEVES, 2017, p. 92). Nesse sentido, os campeonatos de *slam* geralmente são realizados em praças com presença de plateia e também nas escolas: os *slams* escolares ou interescolares. Consiste na apresentação de uma poesia autoral com tempo máximo de até três minutos, sem que o poeta utilize qualquer recurso como suporte, apenas a voz e o corpo. Ao final da apresentação um júri composto por cinco pessoas da plateia emite suas notas. Vence o poeta que conseguir chegar até a final com a maior nota.

informações veiculadas no *site* da Prefeitura da cidade na mesma data. A inauguração só veio ocorrer no dia 12 de julho de 2019, embora o acesso da população às suas dependências ocorresse desde o ano de 2016. Vejamos, na sequência, a Figura 11:

Figura 11 - Entrada principal do Parque Cimba



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2023).

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “O parque ecológico Cimba: território e cultura como elementos da percepção ambiental em Araguaína”, Lillian Fonseca Fernandes (2017) relata que “A área do Parque Cimba integra uma área de loteamento de mesmo nome, cuja posse é atribuída à família Boa Sorte, presente em Araguaína desde a década de 1960 [...]” (FERNANDES, 2017, p. 31). A autora descreve, ainda, que:

[o] Parque Ecológico Urbano Cimba está localizado num terreno antes abandonado e próximo à área de expansão da cidade, entre as ruas Dois de Julho, no Setor Cimba, e Rua Alfredo Nasser, no Bairro São João, no município de Araguaína, com área de aproximadamente 200 mil metros quadrados (FERNANDES, 2017, p. 36).

Diante do que salienta a autora, destacamos que a área onde foi construído o Parque Cimba compreende as dependências da antiga “Companhia Industrial e Mercantil da Bacia Amazônica (Cimba)”, primeira indústria da cidade de Araguaína, fundada na década de 1960, com atividades extrativistas de

madeira, coco babaçu, refinamento de algodão e beneficiamento de arroz. Suas atividades foram encerradas na década de 1970. Ao longo dos anos, a área que abriga as ruínas da antiga indústria Cimba tornou-se local de descarte irregular de lixo, até quando a Câmara Municipal aprovou a construção do Parque Cimba, no ano de 2013. Por meio da Figura 12, apresentamos mais uma paisagem sobre esse parque:

Figura 12 - Interior do Parque Cimba: pistas de caminhada e de ciclismo



Fonte: registro fotográfico do pesquisador (2023).

Nesse contexto espacial e social, o Parque Cimba está projetado em um ponto estratégico da cidade, de fácil acessibilidade tanto para as comunidades residentes em bairros centrais, quanto para as comunidades residentes em bairros mais afastados, visto que o Parque se localiza na divisa entre o centro da cidade e alguns bairros mais distantes da região central do município.

No seu interior, há uma pista de caminhada e uma ciclovia, ambas com mais de 1 quilômetro de extensão, uma espécie de arena para prática de *slackline* (corda bamba), e um amplo estacionamento que também é utilizado para eventos culturais. O local é quase todo gramado, o que permite aos visitantes a prática de meditação, yoga, leituras, piqueniques e outras atividades culturais e religiosas. Há também uma academia ao ar livre e uma pista de skate construída no piso de uma das ruínas da antiga indústria.

Consonante aos objetivos de construção do Parque Cimba, considerando-se sua localização estratégica, Leite, Pacífico Filho e Moraes (2020) consideram que:

A revitalização do espaço, construindo o Parque Ecológico Cimba, tem duplo objetivo: (1) ressignificar o espaço, criando mais uma alternativa de lazer e de qualidade de vida da população; (2) projetar Araguaína, como a cidade que tem o primeiro parque ecológico da região. A ordem do discurso urbano passa a operar com a perspectiva de que Araguaína, para ser uma cidade atrativa, precisa ter seus espaços públicos cuidados, dado o status de cidade polo. Há o ideário de que toda cidade precisa ter um parque ecológico e a tentativa de se assumir um viés de cidade mais “sustentável” e ecológica (LEITE, PACÍFICO FILHO; MORAES, 2020, p. 118).

De acordo com o exposto, a construção do Parque Cimba justifica-se, sobretudo pela necessidade da disponibilidade de um espaço de lazer e de práticas de atividades físicas visando proporcionar melhor qualidade de vida à população, assim como referenciar a cidade de Araguaína como sede do primeiro parque urbano ecológico da região norte do Estado do Tocantins. Por isso, os jovens *Mc's* que iniciaram a Batalha de rima do Cimba ocupam este espaço público de lazer como resposta à carência de tais locais nas comunidades em que residem, as quais, em sua maioria são afastadas da região central da cidade e, portanto, distantes do Parque Cimba.

A apropriação cultural de espaços públicos de lazer por adeptos do movimento *hip-hop* constitui um fenômeno urbano, assim explicado por Miranda (2021):

Os espaços ocupados pelos rimadores, a medida em que começam a ficar conhecidos entre os adeptos do rap, transformam-se em pontos de encontro para grupos de frequentadores pertencentes à rede de relações do *hip-hop* (como um todo) e tornam-se um centro aglutinador de MCs, artistas, frequentadores e também de curiosos transeuntes (MIRANDA, 2019, p. 57).

Nesse sentido, consonante a essa dinâmica de ocupação espacial dos locais públicos pelos rimadores, o Parque Cimba estabelece-se como o local de concentração dos *Mc's* da cidade de Araguaína, de modo que estes se articulam semanalmente para, a cada tarde de domingo, promoverem a Batalha do Cimba. Podemos afirmar que estes eventos são verdadeiros “letramentos de

reexistência” (Souza, 2011), pelas singularidades das construções poéticas marcadas pela crítica social e pelo ativismo cultural que estes jovens *Mc's* expressam em suas rimas improvisadas. Vejamos a Figura 13, a seguir:

Figura 13 - Cards de divulgação da Batalha do Cimba



Fonte: arquivos pessoais do Mc Lemes, cedidos para essa pesquisa (2022).

Considerando a continuidade da Batalha do Cimba, que acontece desde o ano de 2017, bem como o fato de este evento cultural reunir jovens participantes e apreciadores residentes em diferentes bairros da cidade, em sua maioria distantes do Parque, podemos considerar que a presença dos *Mc's* e simpatizantes das batalhas de rimas constitui uma ocupação do espaço público de lazer, como forma de usufruir de tal espaço, ao mesmo tempo em que ajudam na promoção da cultura *hip-hop*, que é levada/apresentada aos frequentadores do local. Tudo isso por meio de momentos de entretenimento e de fruição artística, visto que raramente o poder público promove eventos culturais no referido ambiente.

As batalhas de rimas que têm o Parque Cimba como ponto de concentração e de referência consolidam-se como evento de letramento de reexistência ao se expandir para dentro das escolas e das universidades, sobretudo pelo viés das realizações de oficinas de produção de rimas improvisadas, tendo alunos do ensino fundamental como principais participantes.

Sendo assim, destacamos que a cultura *hip-hop*, promovida pelos *Mc's* da Batalha do Cimba, constitui-se como evento cultural importante, podendo ser um oportuno meio de fomento à leitura literária em contextos de interações de

linguagens entre os jovens rimadores e os jovens/adolescentes estudantes participantes desta pesquisa sempre com vistas à formação de leitores literários, como é proposto e discutido no presente trabalho.

3- A LEITURA, O LEITOR E A SUBJETIVIDADE: EVENTOS DE LETRAMENTOS

No presente capítulo, tratamos sobre a leitura literária, apresentando aspectos sobre a subjetividade do leitor. Na continuidade refletimos sobre o letramento literário, apresentando práticas de leitura realizadas na biblioteca da escola campo da pesquisa, com destaque ao projeto Clube do Leitor. Tratamos também sobre questões teóricas referentes à literatura marginal-periférica e ao letramento de reexistência, apresentando e analisando práticas de leitura literária realizadas em sala de aula no decorrer da pesquisa.

3.1- A leitura como prática de emancipação social e de desenvolvimento humano

A presença marcante da escrita em uma sociedade grafocêntrica, como a que vivemos, impõe aos sujeitos a necessidade do frequente exercício da leitura, em suas diferentes formas e suportes, buscando responder, portanto, aos mais diversos objetivos em situações de comunicação e de informatividade, favorecendo também a fruição que pode ser experimentada, sobretudo, por meio da leitura literária. Além disso, o advento da internet configura-se como um fator preponderante que contribui para o constante exercício da leitura nas relações sociais de nosso tempo.

Nesse contexto, a escola, como principal instituição de fomento e de promoção da leitura, constitui espaço privilegiado em que, desde a primeira infância, os alunos são instigados a se tornarem sujeitos leitores de diferentes tipos de textos, dentre eles, os textos literários, oriundos das diversas literaturas que são produzidas em contextos variados, abordando, pois, múltiplos aspectos socioculturais, que estimulam o leitor à compreensão da própria realidade.

A leitura de literatura a partir da escola representa possibilidades de reflexões sobre as relações humanas, auxiliando, assim, nas dinâmicas que compõem a sociedade em sua complexidade, diversidade e problemáticas que se fazem presentes nas interações sociais. Por conseguinte, a literatura marginal-periférica constitui-se a partir das múltiplas tensões que estão

presentes, principalmente, dentro das comunidades periféricas, onde muitas vezes os sujeitos enfrentam questões relacionadas às vulnerabilidades sociais (carência de saneamento básico, dificuldade de acesso à saúde, moradia, educação, trabalho, esporte e lazer), ao enfrentamento do racismo, da violência policial, tráfico de drogas, dentre outras.

Considerando tais aspectos, para a discussão e a análise de nossa proposta de formação de leitores literários por meio da inserção da literatura marginal-periférica e do *hip-hop* na escola, objeto deste trabalho, adotamos como fundamentação teórica autores que abordam a leitura na perspectiva de compreensão da realidade, entendida como forma de emancipação social dos sujeitos, influenciando no desenvolvimento de sua subjetividade. A leitura também é um meio possível de acesso a textos diversos e mais democráticos, e os sujeitos na condição de leitores podem se tornar mais críticos e sensíveis às questões das duras realidades.

Assim, passamos à apresentação e à discussão de teorias da leitura, as quais acreditamos que sejam necessárias à compreensão da proposta de formação de leitores literários na escola, sobretudo, porque elas poderão nos apontar possíveis respostas à nossa problemática de pesquisa expressa na questão: “De que forma as expressões do *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e às poéticas da literatura marginal-periférica, contribuem para o letramento de reexistência de jovens na escola?”.

Partimos da defesa de que a leitura compreendida como um processo necessário à emancipação social das pessoas implica a interação do leitor com o texto, o que pressupõe e define o ato de ler como um contato humano com o objeto texto, e esse pode aparecer em diferentes formatos e/ou suportes, ou, então, materializar-se em situações de diálogo e de compreensão. Nesse sentido, mesmo com o advento das tecnologias, com o surgimento de ferramentas como o *e-book* e o *kindle*, o livro físico ainda é o objeto que costumamos associar, inicialmente, à ideia de leitura.

Lajolo e Zilberman (2019) apresentam ampla discussão a respeito da leitura e definem o leitor como “[...] indivíduo habilitado à leitura, com preferências demarcadas, figura que o escritor busca seduzir, lançando mão de técnicas e artifícios contabilizados pela crítica e história da literatura” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 19). As autoras consideram, ainda, que a condição de

ser leitor é “[...] função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO2; ZILBERMAN, 2019, p. 24).

Essas considerações evidenciam a ideia de que o leitor é aquele que pratica a leitura de textos oriundos do trabalho dos escritores, os quais têm como objetivo conquistar o contato desse leitor com sua obra, em práticas de leituras ensejadas por suas preferências. Além disso, Zilberman e Lajolo (2019) consideram a leitura como função social que depende de diferentes fatores para sua realização, nem sempre sendo uma atitude motivada apenas por questões individuais.

Sendo assim, em conformidade com as autoras, depreendemos que a efetividade das práticas de leitura pode estar condicionada a fatores e a ações de caráter individual, coletivo e econômico; o que demanda a mobilização de diferentes pessoas e de instituições, a exemplo da escola, que visa à promoção dessa atividade social tão importante, que é a leitura literária.

Quanto à promoção da leitura literária na escola, Lajolo (2002) adverte que:

[é] importante frisar também que a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais de aprendizagem, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação ao livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança [...] (LAJOLO, 2002, p. 108).

A recomendação apresentada pela autora no que concerne à leitura no ambiente escolar, corrobora com a necessidade urgente de políticas educacionais de promoção à leitura, de modo a respeitar e a contemplar as especificidades dos alunos em contextos de formação leitora, assegurando-lhes liberdade de escolha e/ou a recusa de obras literárias a serem lidas. Acreditamos que, desse modo, haverá condições propícias ao desenvolvimento da capacidade crítica dos leitores ainda antes da efetivação da leitura, que é um processo que contempla significativamente o desenvolvimento das capacidades de julgamento do leitor.

No que se refere a esse desenvolvimento das capacidades e julgamento do leitor por meio da leitura literária, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) argumentam que:

Quando sente prazer pela leitura e, por isso mesmo, torna-se sujeito dela, o leitor dá-se o direito de intuir e agir sobre o que lê. Ai- e só aí- ele está capacitado a começar a atribuir causas aos efeitos que lhe dão prazer. Então, ele começa a dizer coisas como “eu não mataria o José nessa história, mas o faria casar com Maria”, “eu explicaria melhor essa parte da história”, “eu faria esse rótulo com palavras mais fáceis de entender”. Todas essas afirmações demonstram que o expectador tornou-se vivenciador, sujeito da obra, atribuindo-lhe sentidos, mas também intuindo as causas desses sentidos, dando-se o direito de modificar, de recriar o texto, mesmo que apenas em sua mente. Ele começa a interagir com o texto (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 39).

Destacamos, a partir do argumento anterior, que a aquisição do prazer pela leitura literária se constrói paulatinamente em decorrência do constante contato com a literatura. Quando o leitor já desenvolveu o prazer pela leitura, é capaz de realizar diferentes intervenções na obra literária, expressando seus pontos de vista a respeito de situações e de conflitos vivenciados pelos personagens, quando se trata de narrativas. Nesse sentido, o leitor exercita e expande suas capacidades de julgamento de diversos temas, podendo utilizar dessas capacidades também em contextos reais, numa dinâmica de atribuição de sentidos em que o sujeito leitor efetiva a leitura de mundo (Freire, 2006) como expressão de compreensão da realidade por meio da literatura.

No que concerne à liberdade de o aluno, na escola, escolher a leitura de seu agrado, concordamos que há situações específicas em que o professor elege um único título para que toda a classe leia. Isso ocorre mediante objetivos específicos que visam atender à discussão de determinada temática que pode ter sido despertada por sugestão de algum aluno e/ou mesmo vivenciada ou presenciada no ambiente escolar por mais pessoas. De outro modo, é recomendável que os leitores em formação possam ter livre acesso à biblioteca escolar para manusear o acervo disponível e para escolher para leitura a obra literária que mais lhe chamar a atenção.

Vejam as considerações de Colomer (2007) acerca da leitura de literatura:

[...] aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio (COLOMER, 2007, p. 70).

Consonante ao exposto anteriormente, a leitura literária contribui significativamente para a formação cidadã das pessoas, favorecendo o processo que Candido (2004) chamou de humanização, em que, na condição de leitores, os sujeitos constroem consciência de suas próprias realidades sociais, podendo refletir sobre essas realidades e modificá-las. Desse modo, a leitura de literatura favorece a alteridade do leitor, contribuindo para a desestabilização de contextos em que os indivíduos possam estar inseridos em situações de vulnerabilidades; estabelece, com isso, movimentos de conscientização e de contextualização da própria realidade, em eventos de letramentos de reexistência.

Também discorrendo a respeito da importância da leitura de obras literárias, Eagleton (2021) assevera que “Não há dúvida de que, lendo literatura, podemos ampliar nossa experiência de maneira muito proveitosa [...]” (EAGLETON, 2021, p. 85). Assim, a leitura literária oportuniza aos leitores a avaliação de suas próprias experiências e vivências, de modo a influenciar nas interações sociais entre o leitor e seu mundo. A leitura literária vista e compreendida como prática social pode, portanto, agregar importantes contribuições, transformando até mesmo a vida das pessoas.

Vejamos o depoimento do escritor e ativista cultural Otávio Junior a respeito do seu contato com o livro e com a leitura literária:

[eu] já tinha feito vários cursos, as apresentações nas escolas iam bem, mas eu precisava fazer algo na minha comunidade. Comecei a pedir livros emprestados, ganhava alguns exemplares de amigos, cheguei até a achar livro no lixo (de novo!). Certo dia cheguei à rua de casa e chamei as crianças para ouvir as histórias. Os adultos estranharam, mas se aproximaram para entender o que estava acontecendo ali. Nesse dia eu pensei: “Vou criar um projeto de leitura na favela!” (JÚNIOR, 2011, p. 51).

Otávio Júnior, morador do Morro do Alemão, no Rio de Janeiro, cresceu em meio a diversas carências presentes nessa favela, que é considerada uma das maiores do Brasil. A partir de seu contato com a leitura, conforme relata no livro “O livreiro do Alemão”, ele fundou várias bibliotecas comunitárias e ficou

conhecido nacional e internacionalmente a partir da criação do projeto “Ler é 10-Leia Favela”. Sua experiência levou-o a ser convidado a falar sobre suas experiências de mediação de leitura em vários canais de comunicação e também a ser premiado pela iniciativa do referido projeto.

A criação das bibliotecas comunitárias no Complexo do Alemão, aliada às experiências de mediação de leitura relatadas por Júnior (2011), atestam veementemente quão grande e relevante é o poder da leitura e da literatura nos processos de emancipação social, implicando uma humanização mais consciente das pessoas, oriunda das suas condições de leitores em formação, fato que pode alterar profundamente as realidades circundantes.

Também é Júnior (2011) que assevera que:

[m]uitas crianças que convivem comigo reclamam da falta de oportunidades. Desistem de frequentar uma sala de aula e se sentem discriminadas por causa disso. Começam a dizer que a única chance de vencer na vida será vendendo drogas. Não querem ser bandidos, querem uma vida melhor. Essa é minha realidade. Realidade que mudei quando encontrei um livro em meio ao lixo (JÚNIOR, 2011, p. 73).

Diante disso, ao analisarmos a enunciação de Júnior e considerando a experiência de mudança de vida a partir do contato com a literatura, passamos a entender o que pode ser a emancipação social, e as transformações socioculturais que se dão pelo conhecimento, pelo objeto livro.

Assim, as pessoas podem ser motivadas por diferentes processos de reflexão que geram uma tomada de conscientização quanto aos contextos e aos locais em que vivem, levando-as, muitas vezes, a assumirem atitudes que implicam a desestabilização de situações em que possam estar envolvidas. O conhecimento pela leitura literária pode gerar desconfortos, sobretudo, por trazer uma visão da falta de coisas que são essenciais para o bem-estar comum, como, por exemplo, uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, a literatura, como expressão da realidade e também como evocação dos desejos, dos sonhos e das aspirações das pessoas, ocupa posição de destaque desde a infância dos leitores em formação, simbolizando e significando um elemento que influencia, sobremaneira, no desenvolvimento humano e na sensibilidade dos indivíduos. Ela pode, ainda, potencializar os posicionamentos destes em meio às interações em sociedade.

Por isso, também acreditamos que a literatura marginal-periférica, em prosa e em verso, configura-se como instrumento de problematização, de reflexão e de denúncias das questões que se fazem presentes nas periferias, e que afetam negativamente as vidas dos moradores/leitores, instigando-os a uma tomada de consciência que possa despertar o desejo de transformação social diante das adversidades.

Nesse contexto, ao estudar e analisar alguns dos aspectos que permeiam as comunidades periféricas, Petit (2009b) faz referência aos projetos que deram origem aos clubes de leitura em Bogotá, na Colômbia, tecendo considerações sobre a importância da leitura literária, enfatizando que:

[s]e a dimensão política está explicitamente no cerne do projeto, **[é a leitura de obras literárias que é privilegiada]** (sem desvalorizar outros gêneros), particularmente de livros ilustrados, poemas, contos, romances e ensaios de leitura quando se trata de adultos. Tais obras são, com efeito, o suporte por excelência **[“para uma busca de sentido”, e seu caráter polissêmico as tornaria particularmente propícias a renovar os pontos de vista sobre o mundo]**. (PETIT, 2009b, p. 161, grifos nossos).

De acordo com as considerações que a autora expõe, reafirmamos a importância da leitura literária como prática social emancipatória que se configura indispensável para a compreensão da realidade, para a leitura de mundo (Freire, 2006, p. 11) e, sobretudo, que ela possa ser um instrumento de combate às mazelas sociais. E estas adversidades e problemas sociais quase sempre são oriundos da ausência de políticas públicas fundamentais e de direitos ao bem-estar das populações que habitam as regiões mais periféricas em relação aos centros das médias e das grandes cidades.

Aliás, voltamos a destacar que as periferias são marcadas fortemente pela presença de pessoas negras, quase sempre colocadas (ou jogadas) à margem pela sociedade neoliberal, ou postas em situações de vulnerabilidade social. Tudo isso é fruto e expressão de um processo histórico fundado na sociedade escravagista do século XIX, perpetuando o “racismo estrutural” (Almeida, 2020, p. 20) terrivelmente entranhado na sociedade brasileira.

3.2 O leitor e a leitura subjetiva: perspectivas teóricas e metodológicas

Qualquer discussão acerca da formação de leitores de literatura pressupõe o desencadeamento de reflexões teóricas e didático-metodológicas sobre as concepções de leitor e de leitura, como forma de se compreender as diversas peculiaridades que permeiam as relações subjetivas entre as pessoas e o texto no ato de ler, definindo, a partir daí, diferentes conotações de leitor e de leitura.

Ao refletir acerca de algumas motivações para a leitura literária e sobre as sensações que ela pode provocar no leitor, Manguel (2009) enfatiza que:

Lemos para descobrir o final, pelo prazer da história, não pelo prazer da leitura em si. Lemos buscando, como rastreadores esquecidos de onde estamos. Lemos distraidamente, pulando páginas. Lemos com desprezo, com admiração, negligência, raiva, paixão, inveja, anelo. Lemos em lufadas de súbito prazer, sem saber o que provocou esse prazer [...] Lemos em movimentos longos, lentos, como que pairando no espaço, sem peso. Lemos cheios de preconceitos, com malignidade. Lemos generosamente, arranjando desculpas para o texto, preenchendo lacunas, corrigindo erros (MANGUEL 2009, p. 340).

Por meio da leitura de literatura, o leitor procura responder a uma gama de anseios que possui; às vezes, na tentativa de atender a situações de ordem prática de seu cotidiano ou para experimentar suas emoções, lê também somente por fruição, de modo que nesses percursos variados ele experimenta diferentes sensações psíquicas que revelam um estado de imersão na obra lida.

Sendo assim, e considerando os objetivos propostos neste trabalho, consideramos salutar tecermos algumas considerações teóricas e didático-metodológicas referentes às concepções de leitor e de leitura subjetiva, na perspectiva de ampliar as discussões sobre essa pauta e compreender a formação de leitores literários na escola, considerando-se, também, os aspectos das subjetividades dos sujeitos nos eventos da leitura literária.

A leitura, assim como as concepções de leitor, têm sofrido influências ao longo dos tempos, sobretudo nas últimas décadas em que houve significativos avanços no campo das tecnologias digitais, influenciando nas relações entre as pessoas e o texto escrito, principalmente, por estas tecnologias propiciarem o surgimento de diferentes suportes de leitura, para além do livro impresso, dentre os quais podemos citar como exemplos: os *e-books*, os leitores de livros digitais *kindles* e aparelhos celulares que comportam aplicativos de livros digitais.

Diante dessa multiplicidade de suportes e de ofertas de leituras disponíveis às pessoas, persistem discussões acerca das questões didático-metodológicas que possam desencadear práticas de formação de leitores, principalmente leitores literários na escola, como temos discutido neste trabalho. Deste modo, faz-se necessário apresentarmos as concepções teóricas de leitor e de leitura subjetiva que norteiam as discussões empreendidas neste estudo, salientando que a tomada de decisão pelas teorias e pelos autores apresentados justificam-se pelo fato de atenderem teoricamente à discussão da temática e aos objetivos de nossa pesquisa.

Em conformidade com Vincent Jouve (2002, p.15), nas interações entre o sujeito e o texto, que têm como resultado a leitura, estabelece-se a presença de um leitor real que “[...] apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente” (JOUVE, 2002, p. 15). Nessa perspectiva, para o estabelecimento de sentidos¹⁰ a partir da leitura, o leitor real aciona seus conhecimentos de mundo, suas vivências marcadas por processos históricos, sociais e psicológicos, de modo a mobilizar múltiplas competências e habilidades que o auxiliam na relação com o texto.

Por isso, o leitor real pode ser entendido como aquele que, por meio de seu capital cultural e psicossocial, utiliza diferentes estratégias de leitura na expectativa de apreender os sentidos do texto, estabelecendo diálogos que possibilitam a produção de novos textos orais e/ou escritos, os quais ele poderá utilizar nas relações interpessoais no meio em que vive.

De acordo com essas considerações, a escola, como instituição de ensino que desenvolve seus processos educativos quase que totalmente por meio do uso de textos escritos e leituras, detém a função de formar (construir) leitores capazes de interagir com os textos a partir da perspectiva de leituras subjetivas, em que acionam seus conhecimentos de mundo por meio das relações com o texto, principalmente, pelo acesso à literatura, por meio de uma diversidade de

¹⁰ Assumimos a definição de “sentido” de Jouve (2012, p. 61), que conceitua que “O sentido de um texto é sempre, portanto, o resultado da seleção mais ou menos consciente - operada por uma leitura.”, e ainda, “Esclarecemos que o sentido de um texto não está aí para ser “reinventado” por parte de cada público: ele é simplesmente “reatualizado”. Assim, compreendemos que o leitor só terá acesso aos possíveis sentidos do texto por meio da leitura, e que as condições culturais, históricas e psicossociais de cada um é que serão determinantes para o acesso do leitor aos sentidos do texto.

gêneros, de formas, de temáticas extraídas do mundo real e transpostas para as páginas dos livros via linguagem literária.

Além disso, a literatura apresenta diferentes possibilidades de análises e de interpretações, sem o esgotamento de estudos neste campo imenso. Assim, ao refletir sobre as dimensões das relações do leitor com a obra literária, Annie Rouxel (2013) argumenta que:

[...] o que importa é recolocar o sujeito no centro da leitura. É ele quem imprime sua forma singular à leitura literária e ao texto [...] a apropriação do texto pelo leitor dá vida ao texto, confere-lhe seus traços singulares. [...] O imaginário do leitor alimenta-se, ele próprio, de várias fontes: compõem-se de imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo- da sua história pessoal, o imaginário coletivo da sociedade em que vive- e de suas experiências anteriores (ROUXEL, 2013, p. 196-200).

Considerando o exposto, compreendemos também que o texto em si, apesar de todas as camadas estruturais e semânticas bem definidas que o constituem, não cumpre seus objetivos precípuos diante do leitor por si só. É necessário, portanto, a mobilização psicossocial e histórico-cultural dos leitores para que haja de fato uma interação com o texto, produzindo sentidos. Sendo assim, o sucesso e/ou o fracasso dessa interação com o texto depende, sobretudo, da constituição histórica do leitor, que envolve suas vivências, que são marcadas fortemente por suas relações com o próximo (relações de alteridade) e com o mundo. Além disso, não podemos desprezar o importante papel do mediador de leitura no processo de contato entre leitor e texto.

Isso posto, Rouxel (2013b) enfatiza que o mediador de leitura literária na escola “[...] pode guiar a atenção para o texto e fazer com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis ou satisfatórias” (ROUXEL, 2013, p. 29). Desse modo, o papel do mediador de leitura se configura nos modos como ele orienta os alunos desde a escolha das obras para leitura, até os possíveis momentos de socialização dessa leitura, podendo subsidiar os leitores em suas apreciações críticas e posicionamentos diante de situações e de contextos presentes nos livros.

A leitura, pois, concretiza-se a partir dessa relação do leitor com o texto, de modo que, nesse processo muitas vezes complexo, o sujeito leitor adentra à obra literária realizando inferências, antecipações, expectativas, utilizando

amplamente de sua capacidade imaginativa para constituir as imagens que compõem uma narrativa, um poema; além de utilizar suas memórias referentes às suas vivências. A leitura literária é, desse modo, um processo cognitivo que mobiliza diferentes capacidades do leitor, além de oferecer a possibilidade de relacionar o ficcional com o real, no âmbito de uma dinâmica em que se processam seus conhecimentos, influenciando em sua visão de mundo.

A formação de leitores literários reais na escola, pelo viés da subjetividade é um processo que exige que o professor trabalhe junto aos alunos como mediador de leitura de forma a incentivar e envolver os estudantes em diferentes atividades de leitura literária, tanto em sala de aula, quanto em outros espaços escolares, como a biblioteca.

Neste contexto, reafirmamos que cabe ao professor mediador o desenvolvimento de procedimentos didático-metodológicos que instiguem o leitor em formação a interagir mais significativamente com o texto na leitura, de modo a formular uma compreensão global do que leu, constituindo-se sujeito ativo em perspectiva de um projeto de educação literária. Assim, a este propósito, vejamos as propostas metodológicas de Jouve (2013) para práticas de mediação que podem favorecer a leitura subjetiva:

[p]roponho um percurso em três tempos. A primeira etapa consistia em partir da relação pessoal com o texto. Tratar-se-ia, após a leitura de um dado trecho, de perguntar aos alunos o seguinte: como estão representados o cenário, os objetos, as personagens? Como estas reagem à atuação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto? O que acham interessante? Uma segunda etapa consistiria em confrontar as reações dos alunos com os dados textuais. Poder-se-ia, por exemplo, partir de respostas contraditórias para ver se o texto permite ou não respostas categóricas. O desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta. Distinguir-se-ão igualmente, entre as configurações subjetivas, aquelas que são compatíveis com o que diz o texto e aquelas que não o são. A última etapa consistiria em interrogar as reações subjetivas dos alunos (sobretudo quando elas não são requisitadas pelo texto, ou até quando elas o contradizem). De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por quais razões julgam certo ato positivo ou negativo etc.? A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar sobre si (JOUVE, 2013, p. 62).

Vemos que as três etapas que compõem as propostas pedagógicas se articulam de modo a levar o leitor a adentrar às camadas do texto, ultrapassando as discussões corriqueiras acerca dos elementos da narrativa, como ocorre

comumente em análises literárias na escola, em sequência a leituras dos livros. As propostas metodológicas de Jouve (2013) objetivam que o leitor amplie o conhecimento sobre si mesmo, para além da construção de conhecimentos sobre a obra literária, porque isso corresponde a processos cognitivos e culturais frente a diferentes questionamentos e leva o aluno leitor a refletir e se posicionar diante do texto.

Esses processos de leitura dão-se por meio da formulação de alusões e de conexões entre a literatura e as realidades vivenciadas, o que irá engendrar novas dimensões à sua visão de mundo. Sendo assim, observamos e salientamos que as propostas metodológicas formuladas por Jouve (2013) são destinadas à mediação de leitura de obras com sequência textual narrativa. No entanto, concordamos que é perfeitamente possível fazer adaptações para que sejam aplicadas à mediação de leitura de textos em versos (poemas, canções, etc.).

Como exemplo dessas possíveis adaptações das ideias metodológicas de Jouve (2013), apresentamos o poema “Manifesto Negro”, de Janio Silva¹¹, e os desdobramentos de uma sequência didático-metodológica de leitura desenvolvida com estudantes das turmas de 8º e 9º anos, participantes deste estudo. Vejamos, a seguir, o poema de Silva:

Manifesto Negro

Senzalas, correntes,
lombos marcados pelo chicote do feitor,
passaram mais de 500 anos,
veio Lei Áurea, Alforria,
mas a ferida deixada não "cicatrizo"
o sonho de Luther King não se "realizô"
e ao invés do caráter,
ainda somos julgados por nariz, cabelo e cor,
por quem não imagina
ou sente o tamanho da nossa dor.

Dor concebida “deis” da partida de ti, ó África
dentro de um porão,
dor sentida na pele
pelos açoites da escravidão,
dor perpetuada
pela falsa abolição,

¹¹ Janio Silva é poeta e ativista cultural em Vitória-ES. Faz parte dos coletivos Coletivo Literatura MarginalES e Palavra Negra. Suas poesias tratam de temáticas referentes às vivências das comunidades periféricas. É autor de fanzines e dos livros “Pedaços da Noite” (Editora Poesia de Papelão Cartonera, 2017) e “Bonde” (Independente, 2018).

dor do âmago, dor do coração,
sentida por quem ainda é vítima da segregação.

Vítima das imposições
das Bulas Papais,
Vítima do tráfico negreiro
e a escravidão dos seus ancestrais,
Vítima de colonizadores brancos
que mostraram que nem sempre a cor branca traz a paz.

Arrancaram-nos da nossa pátria,
na colonização utilizaram o trabalho escravo
dos teus filhos, ó Mãe África.
Após Lei Áurea, fomos expulsos das fazendas,
jogados nas ruas e praças.

A Lei de Terras,
a terras não nos deu acesso,
enquanto alguns poucos
concentraram terras em excesso.

Dos quilombos, os negros foram
para as favelas.
das senzalas, os negros foram para
os presídios, cadeias, celas.
Dos navios negreiros, os negros foram
para as viaturas.
Dos antigos métodos, os negros foram para
os novos métodos da escravatura.

Ocupando os altos índices
de pobreza, desnutrição e mortalidade,
ocupando poucos acentos
em órgãos públicos e universidades,
à margem da sociedade,
à margem da liberdade,
à margem da igualdade.

Cabelo loiro,
branco ou branca, olho azul,
padrão de beleza europeu,
que se impõem do hemisfério norte ao hemisfério sul.

O eurocentrismo
institui uma horrenda ditadura,
em prol do embranquecimento,
demonizaram nossas crenças, nossos costumes,
demonizaram a nossa cultura.

As danças, as religiões,
o toque do berimbau, o batuque do tambor,
o rap, a capoeira,
o ritmo do agogô,
cultura “afro”
dita como inferior.

Tentam nos manipular,
calar a nossa voz,
os meios de comunicação
nos apresentam falsos heróis,

Malcolm X, Zumbi,
heróis negros,
negros como muitos de “nóis”,
Luther King, Mandela, Dandara,
Anastácia, Steve Biko,
heróis e heroínas negras,
por muitos negros e negras desconhecidos.

Que lutaram pelo fim da escravidão
pelo fim da segregação, pelo fim do apartheid,
pela democracia racial,
pela liberdade,
pela igualdade.

Contra o racismo,
contra o preconceito, pelo respeito,
para que cada afrodescendente
tenha o orgulho de se declarar preto.

por direitos,
que não foram dados,
e sim conquistados,
com luta, resistência
e punhos cerrados.

(SILVA, Janio. *Conteúdo da web acessado em 22/11/22*).

O poema “Manifesto Negro” foi apresentado aos jovens estudantes por meio de dois suportes e em dois momentos distintos. Inicialmente, distribuído de modo impresso (em papel A4) e, posteriormente, o poema foi exibido em vídeo, no qual o próprio autor apresenta uma performance vocalizada do poema, que se encontra disponível no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=nI_i97oPQYc.

Destacamos, a seguir, os desdobramentos da proposta didático-metodológica a partir da leitura do poema de Silva, por meio dos seguintes objetivos: (i) Promover a leitura literária; (ii) Apreciar a performance da poética *slam*; (iii) Refletir sobre o papel do negro na sociedade brasileira; (iv) Discutir sobre o racismo estrutural existente no Brasil e (v) Contribuir para a formação de pensamento e atitudes antirracistas.

Duração prevista: 2 aulas de 50 minutos, cada.

Procedimentos metodológicos: Inicialmente foram distribuídas cópias impressas do poema aos estudantes, seguido de orientação para leitura silenciosa. Na sequência, solicitamos que três alunos fizessem a leitura oral, à frente, para escuta de todos. Ressaltamos que esse momento de o aluno ler em voz alta para a turma, é sempre muito desafiador, visto que a maioria se sente intimidada e com receio de ser criticada pelo nível de leitura que possui. No

entanto, é papel do mediador de leitura incentivar o leitor em formação à leitura oral, assim, como orientar os ouvintes que respeitem a individualidade de cada um, especialmente, no que se refere à fluência na leitura.

Após a leitura oral, passamos a explorar as características estruturais e estilísticas utilizadas pelo poeta na produção do poema. Neste momento, os alunos fizeram comentários classificando o poema como longo demais (treze estrofes); foi notada também a irregularidade na quantidade de versos das estrofes. A maioria dos jovens-alunos-leitores fez menção ao racismo, que é a temática do poema.

Posteriormente, o vídeo do poema foi apresentado aos estudantes que assistiram silenciosa e atentamente. Ao final da exibição, os adolescentes e os jovens mencionaram a excelente *performance* do poeta, destacando que ele explorou bastante: a alternância na tonalidade da voz, a gesticulação com braços e com as mãos, ou seja, o corpo expressivo que fala como um todo integral. Também ressaltaram que o poeta utilizou bastante a expressividade da mensagem de cada verso do poema e que demonstrou diferentes sentimentos por meio das expressões faciais. Após essas observações, explicamos que a poesia *slam*, assim como qualquer tipo de poesia vocalizada, produz maior expressividade pelo modo como ela é falada, declamada ou trabalhada na/pela voz em sintonia com o corpo.

No que se refere às impressões subjetivas dos estudantes, relacionadas à leitura e à apreciação do vídeo-poema “Manifesto Negro”, houve um comentário em específico de uma aluna da turma do 8º ano, que chamou bastante a atenção pela emoção demonstrada ao relatar que é muito comum presenciar pessoas negras sendo vítimas de preconceito e de racismo no dia a dia. A aluna em questão, que é negra e se autodeclara assim, tem os cabelos naturalmente crespos e contou já ter sofrido racismo por causa do cabelo e da cor da sua pele, inclusive, no ambiente escolar. Em respeito ao estado emocional da aluna no momento da aula, e para evitar a exposição do racismo vivenciado por ela, conduzimos a discussão de modo que ela não expusesse os detalhes dos fatos ocorridos.

Sabemos que o ambiente escolar é um local em que convivem pessoas com múltiplas diferenças, e que nem sempre a diversidade é respeitada por todos na condição de diferença. Como consequência, constantemente há

ocorrências de conflitos motivados pela falta de respeito e pela intolerância, na qual se inclui o racismo. Por isso, por meio da leitura literária é possível fomentar o debate em torno da necessidade de se construir relações sociais mais harmoniosas; fundadas no respeito, na tolerância e na empatia. Nesse sentido, a leitura subjetiva propicia a reflexão acerca de temas tão atuais e polêmicos, a exemplo do racismo, como foi o tema discutido no poema “Manifesto Negro”, para que jovens alunos, leitores em formação (que é sempre contínua e nunca acabada), consigam expressar suas percepções acerca do tema explorado na aula e, quiçá, revejam suas opiniões e olhares sobre o mundo.

3.3 A leitura e suas implicações para a efetividade dos eventos de letramentos

No Brasil, os estudos sobre letramentos têm como principal base teórica as pesquisas desenvolvidas pelo professor e antropólogo britânico Brian Street (2014), que, desde o início da década de 1980, tem se dedicado a pesquisar tal fenômeno na perspectiva de compreendê-lo e explicá-lo como prática social, a partir dos usos da leitura e da escrita em diferentes contextos. Nesta perspectiva, apresenta a proposta de um modelo “ideológico” de letramento, que envolve as questões culturais e as relações de poder presentes no convívio entre as pessoas em sociedade.

Desta forma, consonante às pesquisas de Street (2014), as práticas de letramentos efetivam-se a partir das relações sociais, em que as pessoas dinamizam suas (con)vivências por meio dos atos de ler e de escrever nas mais diversas situações do cotidiano. Para o referido pesquisador há uma multiplicidade de práticas de letramentos, que se realizam em sociedade, conforme diferentes demandas e objetivos. Nesse sentido, argumenta que:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que o sustentam (STREET, 2014, p 18).

Diante disso, reiteramos que as práticas de letramentos são muito presentes na sociedade, embora nem sempre sejam explícitas. De modo geral, elas favorecem a interação e a atuação dos sujeitos no convívio social, em diferentes âmbitos do cotidiano, visto que a leitura e a escrita são práticas potentes que contribuem para a emancipação dos sujeitos, que são constantemente instigados a interagir por meio dos atos de ler e de escrever.

Considerando-se o ambiente escolar, os letramentos podem contribuir para a efetividade de uma educação literária com vistas à formação de leitores de literatura. Assim, no que se refere a projetos de leitura, as práticas de letramentos podem e devem suscitar atividades de escrita em alguma etapa, como forma de os estudantes, na condição de leitores em formação, expressarem percepções e sentidos advindos das suas leituras de obras literárias.

Tendo em vista a importância dos letramentos para a formação da cidadania das pessoas, Soares (2012) tece considerações quanto às características do sujeito na condição de letrado, explicando que:

[...] o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p. 40).

Essa explanação formulada por Soares (2012) corrobora explicitamente a proposta de compreensão das práticas de letramento oriundas dos estudos de Street (2014). Por isso, partindo da concepção destas práticas de letramentos a partir dos autores supracitados, a leitura literária deve ser priorizada a partir da escola, visto que favorece múltiplas possibilidades de compreensão da realidade dos leitores, de modo que esses se afetem por meio do contato com o texto literário, podendo, assim, adquirir maior consciência quanto aos contextos em que vivem e, talvez, interferindo e modificando as conjunturas sociais das quais fazem parte.

Vejamos como o poeta Sérgio Vaz (2016) apresenta a importância das práticas de letramento em um de seus poemas:

Enquanto isso...

-Poeta, me dê um bom motivo pra ler.
 -Quem lê xaveca melhor, moleque.
 -Vixe, vou comprar uns livro de poesia amanhã.
 -Ha ha ha ha.

E foi aquele alvoroço.
 A menina no fundão...

-E nós, poeta, as meninas?
 -Quem lê não aceita qualquer xaveco...
 -Ha ha ha ha ha.

Todas elas riram. Eu também.
 Fiquei rindo sozinho como um bruxo que acaba de lançar um feitiço:
 quem lê, enxerga melhor...

(VAZ, 2016, p. 144)

Ao analisarmos o poema de Vaz, vemos que neste diálogo “aparentemente” comum, o poeta apresenta três diferentes utilidades da leitura na vida cotidiana, confirmadas nas respostas do poeta ao ser interpelado: “1- Quem lê xaveca melhor [...]”, “2- Quem lê não aceita qualquer xaveco”, “3- quem lê, enxerga melhor...”. Essas diferentes percepções acerca da importância de ler defendidas pelo poeta exemplificam como as práticas de letramentos realizam-se e estão presentes no dia a dia das pessoas, podendo ressignificar os processos de interações interpessoais.

Podemos compreender, pois, que as diferentes utilidades da leitura apresentadas pelo poeta expressam também concepções de práticas de letramento, nas quais o leitor assume posturas variadas diante de situações distintas que possa vivenciar. Primeiro, “Quem lê xaveca melhor [...]”, há uma condição de destaque e/ou de superioridade assumida pelo leitor em relação a outras pessoas que não leem. A gíria “xaveca”, que, no contexto, tem o significado de “paquerar”, “namorar” faz parte de um vocabulário informal, que predomina no poema, caracterizando a linguagem que comumente se observa nos textos de escritores da literatura marginal-periférica e do *hip-hop*, como expressão da oralidade e do coloquialismo, muito presente nas periferias e em desacordo com a norma culta da língua portuguesa.

Na segunda utilidade atribuída à leitura, apresentada pelo poeta ao ser interpelado por uma garota, há expressa a ideia de capacidade crítica da pessoa leitora em se posicionar contrária a discursos que não condizem com suas

aspirações, agindo, portanto, de forma autônoma. Na terceira e última utilidade, o poeta apresenta um nível de percepção de mundo que pode ser apropriado por aqueles que leem, de modo a terem melhor discernimento acerca dos contextos em que vivem, de acordo com o verso “quem lê, enxerga melhor...”.

Nesse sentido, o poema de Vaz demonstra o quanto a leitura é significativa na vida contemporânea, podendo determinar diferentes dimensões sociais e estabelecer diferentes níveis de leitura, o que nos aponta para a necessidade de reflexão acerca do papel fundamental da escola na formação leitora dos aprendizes. Portanto, precisamos enxergar a escola como o principal espaço de promoção à leitura, principalmente, em relação à leitura literária.

Neste contexto, a formação de leitores literários na escola, como proposto nesta pesquisa, apresenta-se como um dos grandes desafios da educação básica atualmente, sobretudo, pelo fato de ela estar envolta em diferentes entraves que se constituem problemáticas comuns na comunidade escolar, mas que demandam esforços conjuntos para a superação necessária à constituição de comunidades de leitores literários. Sobre esses entraves que dificultam (ou em muitos casos, impossibilitam) a formação de leitores literários na escola, podemos elencar como alguns exemplos:

- (i) a ausência de acervo com livros de literatura: considerando a realidade brasileira em que quase sempre a maioria dos estudantes das escolas públicas são provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo, faz-se necessário que a escola se mobilize no sentido de adquirir livros de literaturas para que os alunos leiam, visto que raramente as famílias possuem condições financeiras para aquisição dessas obras. É fato que, nos últimos anos, as escolas públicas têm sido contempladas com diversas obras literárias por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD Literário. No entanto, temos consciência de que somente essas obras não são suficientes para a promoção de uma educação literária. Além disso, percebemos que nas coleções oriundas do PNLD/2021, predominam obras do gênero romance, em sua maioria clássicos da literatura brasileira e mundial, sendo visivelmente constatada a pouca presença de livros de poemas, de crônicas e de contos e obras contemporâneas.

- (ii) falta de bibliotecas ou acervo literário insuficiente às demandas de leituras da comunidade escolar: reiteramos a importância da existência das bibliotecas escolares e seu bom funcionamento para a formação de leitores. Uma biblioteca escolar com acervo satisfatório às demandas dos estudantes representa múltiplas possibilidades para o desenvolvimento de uma educação literária favorável às práticas de letramentos. No entanto, o que se constata é que ainda há muitas escolas que não possuem bibliotecas, a exemplo da maioria das escolas da rede municipal da cidade de Araguaína - TO, que atende desde bebês a crianças matriculadas do maternal ao final do ensino fundamental I, respectivamente.
- (iii) um déficit na formação de docentes, principalmente, no que se refere à capacidade e à tomada de atitudes para planejar e desenvolver atividades de leituras: partilhamos do pensamento pedagógico que é a partir da mobilização de professores que se desenvolvem práticas educacionais capazes de promover a aprendizagem de educandos e educandas. Desse modo, ações e projetos de fomento à presença da literatura em sala de aula, e as consequentes práticas de leituras feitas por alunos precisam partir dos docentes. No entanto, temos a consciência de que essas práticas não dependem unicamente da iniciativa dos professores, mas também demandam políticas educacionais que deem suporte para que haja livros e bibliotecas nas escolas, de modo a favorecer a autonomia docente, no sentido de desenvolver ações e projetos de leituras literárias tendo os estudantes como protagonistas/leitores.

Diante disso, consideramos que o planejamento de projetos de leituras literárias deve partir da iniciativa dos docentes. Voltamos a enfatizar, portanto, que esses projetos não dependem apenas da iniciativa dos professores, mas também demandam a existência de acervo com obras literárias e da existência da biblioteca escolar.

Desse modo, recorreremos à Colomer (2007) ao afirmar que:

[o]s projetos de trabalho podem pôr mais ênfase em aspectos da leitura (quando se quer elaborar uma antologia de textos, por exemplo) ou em aspectos da escrita (se o objetivo é escrever uma coleção de contos de terror). Mas em qualquer projeto, os alunos acabam se convertendo em emissores e receptores de uma grande variedade de textos escritos, que se inter-relacionam de múltiplas maneiras, em uma ordem temporal variável (COLOMER, 2007, p. 120).

A autora é uma grande defensora do trabalho docente pela perspectiva de projetos, e é enfática ao considerar os benefícios no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Para ela, por meio dos projetos as práticas de letramento literário são mais constantes, consistentes, e conseqüentemente envolverão mais os estudantes, de modo a favorecer seu contato com as obras literárias.

- (iv) altos percentuais de estudantes com dificuldades de alfabetização, que geralmente estão matriculados em diferentes níveis de ensino na escola, não apenas nas séries iniciais do ensino fundamental. No decorrer de nosso percurso em sala de aula, como professor alfabetizador e professor de língua portuguesa, constatamos que quando a criança e/ou adolescente apresenta deficiência na alfabetização, conseqüentemente apresenta forte resistência em realizar qualquer tipo de atividade proposta pelos professores, visto que se sente incapaz e, portanto, desmotivado a estudar. Esse estado de baixa autoestima, evidenciada nos alunos com deficiências nos ciclos de alfabetização, interfere negativamente em sua relação com a leitura, sendo, pois, um grave problema a ser solucionado no sentido de crianças e de adolescentes nessas condições se sentirem motivados a ler e a realizar as demais atividades escolares, que geralmente exigem habilidades de leitura e de interpretação, além da escrita.

A recorrência desses problemas ou “entraves” elencados está cotidianamente presente no ambiente escolar, representando fortes evidências de que há uma necessidade urgente de se adotarem políticas educacionais efetivas que contemplem ações favoráveis à construção de uma educação literária, com vistas a promover entre alunos, o desenvolvimento de práticas de leitura, na perspectiva de formação de leitores. Desse modo, enfatizamos que os processos de formação de leitores literários e as práticas de letramentos são

ações que se completam, culminando no desenvolvimento de cidadãos críticos e talvez mais conscientes nas relações sociais. Por isso, considerando a relevância do trabalho com a leitura na escola, a BNCC (2018) recomenda que:

[a] participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2018, p. 75).

Compreendemos, como “atividades de leitura com demandas crescentes”, o contato dos estudantes com textos e com leituras de diferentes modalidades literárias (gêneros) e objetivos específicos, de modo que sejam instigados ao desenvolvimento e ao uso de diferentes estratégias de leituras para que possam ampliar as possibilidades de interação leitor x texto, ressignificando suas experiências como leitores. Desta forma, chamamos mais uma vez a atenção para o papel da escola no que se refere à promoção das práticas de letramentos e de formação de leitores literários, com vistas à constituição de uma sociedade com cidadãos capazes de responder a diversas demandas sociais por meio do aprofundamento da leitura e também do avanço da escrita.

Há que se pensar, discutir e superar as problemáticas apresentadas, contemplando de forma cada mais incisiva o contato dos estudantes com o objeto livro, para que a leitura literária assuma lugar privilegiado na escola e na vida de estudantes, tornando-os leitores com maiores competências leitoras.

3.3.1 Letramento literário e formação de leitores

Considerando-se as discussões que envolvem a formação de leitores literários no contexto da escola, faz-se necessário, neste trabalho, tecermos algumas considerações a respeito do letramento literário que, embora não seja o foco de nossa discussão, também implica questões pontuais que podem contribuir significativamente para os objetivos deste estudo.

As práticas de letramento literário, compreendidas como situações comunicativas que envolvem o uso da leitura e da escrita literária, estão presentes nas intenções pedagógicas da escola. Ainda assim, nem sempre a escola consegue efetivar essas práticas de modo a propiciar aos estudantes

vivências significativas por meio da leitura e da escrita de literatura; isso devido a diferentes fatores, como: ausência de biblioteca escolar ou com acervo literário insatisfatório para as necessidades dos alunos, ausência de uma política institucional voltada à promoção da leitura e da escrita, por exemplo. Diante dessa realidade, consideramos que há uma necessidade de maior explicitação, para os professores, quanto aos objetivos e aos aspectos didático-metodológicos que caracterizam as práticas de leitura e de escrita como letramento literário.

Nesse sentido, ao discutir questões relacionadas aos letramentos e à formação de leitores, Amorim *et al.* (2022) asseveram que:

[a]s práticas escolares, como espaços por excelência de formação sistemática de leitores, entretanto, parecem - devido às considerações materiais, sociais, econômicas e culturais em que a escola se assenta - estar falhando no trabalho com o texto literário e, por conseguinte, na formação de leitores literários (AMORIM *et al.* 2022, p. 76).

Salientamos que a escola é a instituição social que estabelece um espaço de (con)vivências diversas e de múltiplos processos de ensino e de aprendizados. Por isso, não passa incólume aos problemas existentes na sociedade, ou seja, os processos educacionais são marcados fortemente por muitas problemáticas sociais. Em razão disso, a escola ajuda a construir cidadãos em diferentes âmbitos e sob diferentes olhares e, com a leitura literária e o avanço do letramento literário, a formação de leitores pode enfrentar muitas dificuldades em sua efetivação. Mas ela é primordial para a escola e a sociedade.

Na condição de professores que somos, sabemos que a escola também representa um espaço de ricas possibilidades de discussão dos problemas sociais, visto que a literatura ainda se constitui a partir dos diversos aspectos que caracterizam a sociedade. Assim, ela pode ser o espaço de interação entre as pessoas. Por isso, as práticas de letramento literário podem representar diferentes momentos que potencializam o desenvolvimento crítico-social dos estudantes, na perspectiva de levá-los à compreensão e a um melhor posicionamento frente a diferentes situações-problemas que fazem parte do nosso cotidiano.

Neste contexto da escola, é fato que podemos estabelecer diferentes relações entre a literatura e a sociedade, por meio de atividades que envolvam,

em momentos distintos, a leitura e a escrita a partir do contato dos estudantes com a literatura em sua diversidade de gêneros.

Pensando nisso, a partir de textos da literatura marginal-periférica, apresentamos duas práticas didático-metodológicas desenvolvidas junto às turmas de 8º e 9º anos, participantes desta pesquisa. Tendo em vista o envolvimento desses estudantes na realização das oficinas de leitura apresentadas, consideramos que são atividades capazes de subsidiar práticas de letramentos literário e de reexistência na escola, com vistas à formação de leitores de literatura.

O letramento literário proposto por Rildo Cosson (2014) desenvolve-se por meio de uma sequência básica, que compreende as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação (Cosson, 2014, p. 51); e, por meio de uma sequência expandida, que é desenvolvida a partir da motivação, introdução, leitura (com a primeira contextualização e segunda interpretação) e expansão (Cosson, 2014, p. 77-94).

Compreendemos que os modelos de sequências didáticas do letramento literário defendidos por Cosson (2014) são propostas passíveis de adaptações, a depender das especificidades do público-alvo e de suas necessidades de aprendizagens, assim como a realidade sociocultural dos envolvidos. De acordo com o autor:

[D]entro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar, como o fizemos, a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola (Cosson, 2014, p. 72).

Diante dessas possibilidades de adaptações da sequência básica do letramento literário e considerando sobretudo questões relacionadas à urgência da realização das oficinas de leitura e as limitações do acervo literário para uso dos alunos participantes das oficinas de leitura, formulamos as sequências didático-metodológicas que descrevemos a seguir. À vista dessas peculiaridades que envolveram as oficinas do projeto de leitura “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *hip-hop*”, estruturamos as sequências didático-metodológicas em três momentos distintos:

- (i) Apresentação do texto e orientações de leitura: partindo da motivação para a leitura (Cosson, 2014), a apresentação da obra a ser lida compreende o primeiro contato do aluno com tal objeto, de modo que o professor pode enfatizar questões específicas do livro ou do texto, instigando o aluno à leitura. Também é o momento em que o educador orienta os estudantes a respeito do tipo de leitura que espera ser realizada: se silenciosa, oral, coletiva etc.; além da explicitação do tempo destinado à leitura, consonante ao ritmo da turma.
- (ii) Recepção dos textos pelos alunos: é o momento em que os leitores em formação têm um contato mais direto com a obra literária, tendo a oportunidade de fazer observações mais pontuais, como a verificação da extensão do texto, a presença ou a ausência de ilustrações, o tamanho da fonte do texto e, por fim, a leitura do texto conforme as orientações recebidas do professor no primeiro momento.
- (iii) Interação dos estudantes com a obra lida: compreende o momento pós-leitura da obra, em que os alunos leitores são orientados a interagir com o texto, seja por meio da oralidade ou por meio da realização de atividades escritas, como a emissão de respostas a questões temáticas e à produção de texto relacionada a aspectos da obra lida. Nesse terceiro momento, os alunos têm possibilidade de completar o ciclo de contatos e interação com o texto, posicionando-se criticamente diante da obra literária, a partir da leitura.

Vejamos, a seguir, a articulação desses três momentos em duas sequências didático-metodológicas desenvolvidas por meio de oficinas de leitura:

Objetivos: (i) Promover a leitura literária; (ii) Refletir sobre o contexto social em que os aprendizes vivem; (iii) Exercitar a imaginação por meio da leitura e da escrita poética.

Obra e autor: Livro infanto-juvenil “Da minha janela”, de Otávio Júnior (Companhia das Letrinhas, 2019). Também disponível no formato audiovisual

nos endereços: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Da_minha_janela_\(livro\)](https://wikifavelas.com.br/index.php/Da_minha_janela_(livro)), e <https://youtu.be/ZGM7kNVdvJ0>.

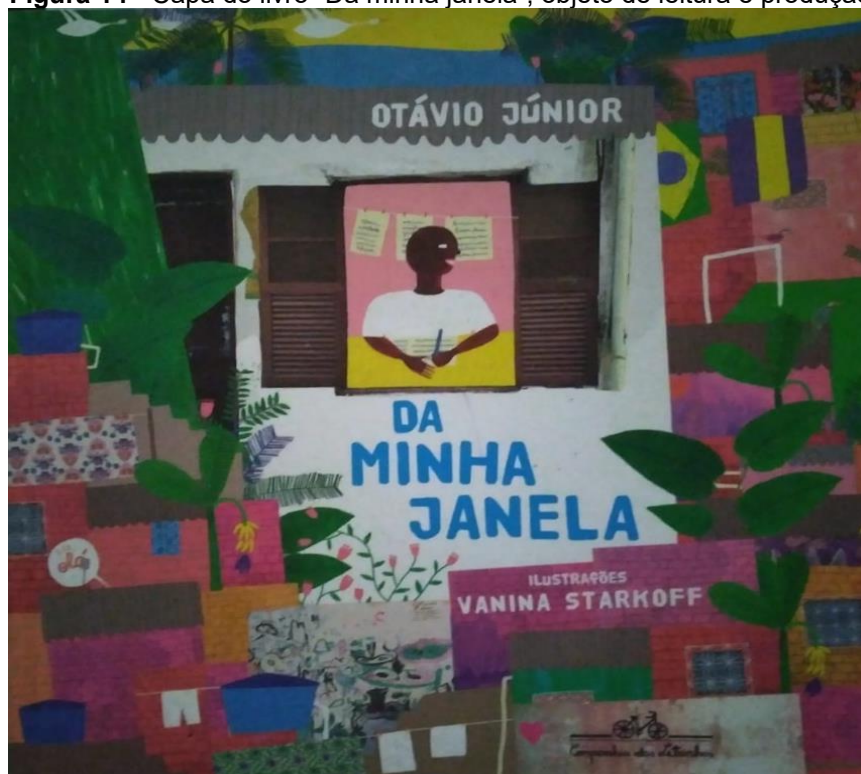
Participantes: uma turma de estudantes do 8º ano.

Duração: 05 aulas de 50 minutos, cada uma.

Procedimentos didático-metodológicos: Encaminhamentos: leitura coletiva e produção escrita de poemas. Inicialmente, apresentamos o livro à turma, chamando a atenção para que fossem observados os recursos visuais da capa e o título, instigando os alunos a imaginarem e sugerirem qual seria o conteúdo da obra. Os estudantes participaram euforicamente, emitindo suas opiniões com base nas imagens da capa e do título sugestivo “Da minha janela”.

Em seguida, convidamos quatro alunos para irem à frente e para procederem à leitura coletiva do livro, pausadamente, mostrando as ilustrações de cada página para a turma. Após a leitura, alguns alunos manifestaram suas opiniões acerca do poema narrativo apresentado na obra, destacando algumas peculiaridades vivenciadas pelos moradores das favelas, evidentes em “Da minha janela”, como por exemplo, brincadeira do telefone sem fio, crianças soltando pipas e até mesmo sons de tiroteios. Consideremos, a seguir, a Figura 14:

Figura 14 - Capa do livro “Da minha janela”, objeto de leitura e produção



Fonte: arquivo do acervo do pesquisador (2022).

A partir das impressões dos estudantes, solicitamos que imaginassem o local onde vivem e que tentassem estabelecer semelhanças e/ou diferenças com o ambiente da favela apresentado pelo narrador-personagem da obra. Depois que a maioria dos estudantes relatou suas impressões entre a leitura e seus contextos sociais, solicitamos e orientamos à produção escrita de poemas, tendo como temática a visão real e a visão imaginária a partir do olhar pela janela de cada um.

Houve alunos que resistiram a fazer o poema, alegando não saber escrever esse gênero de texto. Atribuímos essa resistência, possivelmente, à pouca familiaridade de leitura e, conseqüentemente, de exercícios de escrita de textos poéticos, o que corrobora a necessidade da promoção de mais práticas de letramentos que contemplem o contato dos estudantes com textos de poesia.

Diante desse fato, explicamos detalhadamente as características básicas do poema, ressaltando a configuração da estrutura em versos e em estrofe; em seguida, detalhamos o conteúdo da escrita, ou seja, os estudantes deveriam relatar a vista que veem da janela de suas casas, acrescentando o que gostariam de ver, além do que veem na realidade. Assim, a maioria conseguiu escrever seus poemas, conforme as orientações.

Vejamos dois poemas produzidos por uma aluna e um aluno, respectivamente; eles serão apresentados no formato Figura, com a produção original do texto e sua respectiva transcrição:

Figura 15 - Poema produzido por uma aluna do 8º ano, a partir da leitura do livro “Da minha janela”.

Poema original manuscrito	Transcrição do poema
---------------------------	----------------------

<p>Da Minha Janela</p> <p>Da minha janela vejo o sol Da minha janela vejo a árvore pé de manga Vejo que meu irmão manca</p> <p>Da minha janela queria vê a galáxia a lua e as estrelas Seria muito Bom ver a praia com areia Da minha janela queria ver a natureza Os animais lindos com sua Pureza</p> <p>Da minha janela seria bom ver o mundo Um pouco de tudo Da minha janela vejo a Paixão eu e meu amigo temos uma conexão.</p>	<p>Da minha janela</p> <p>Da minha janela vejo o sol Da minha janela vejo a árvore pé de manga Vejo que meu irmão manca</p> <p>Da minha janela queria vê a galáxia a lua e as estrelas Seria muito Bom ver a praia com areia Da minha janela queria ver a natureza os animais lindos com sua Pureza</p> <p>Da minha janela seria bom ver o mundo Um pouco de tudo Da minha janela vejo a Paixão eu e meu amigo temos uma conexão.</p>
---	---

Fonte: texto cedido pela aluna para discussão nesse estudo (2022).

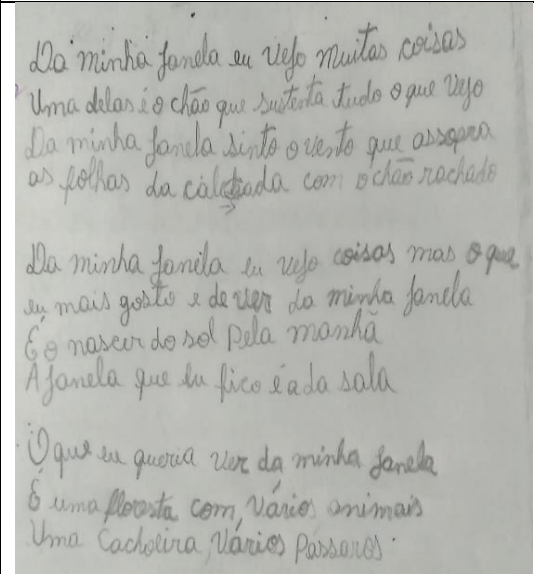
Observamos que, no seu texto poético, a aluna preservou o título do livro “Da minha janela”, que serviu de temática para a produção dos textos, conforme orientamos. O poema está estruturado em três estrofes com versos brancos e irregulares. Na primeira estrofe, ao leitor é apresentada a visão real que a aluna/escritora vê de sua janela, com destaque para o sol, uma mangueira, e, ainda, seu irmão, que “manca”, que, provavelmente, possui algum problema/alguma deficiência física que o leva a andar mancando. Na primeira estrofe, predomina, portanto, uma descrição objetiva do que a aluna visualiza a partir de sua janela.

Já, na segunda e na terceira estrofes, prevalecem as idealizações e/ou os desejos da autora, quanto ao que gostaria de ver de sua janela, destacando-se elementos como a “a galáxia, a lua e as estrelas” (segunda estrofe), e elementos da paisagem natural, como “praia com areia”, “a natureza”, podendo ser compreendida como a presença de florestas e de seus habitantes naturais, nomeados pela aluna como “animais lindos com sua pureza”.

Na terceira estrofe, os versos “Da minha janela seria bom ver o mundo/ um pouco de tudo” podem expressar e reforçar as idealizações de uma visão de mundo mais agradável aos olhos da aluna, que vai para além do mundo real que é visível por ela a partir de sua janela.

Vejamos as percepções e as aspirações de um aluno-adoscente de treze anos, no texto poético, apresentado abaixo:

Figura 16 - Poema de autoria de um aluno do 8º ano, escrito a partir da leitura do livro “Da minha janela”.

Poema original manuscrito	Transcrição do poema
 <p>Da minha janela eu vejo muitas coisas Uma delas é o chão que sustenta tudo o que vejo Da minha janela sinto o vento que assopra as folhas da calçada com o chão rachado</p> <p>Da minha janela eu vejo coisas mas o que eu mais gosto é de ver da minha janela É o nascer do sol pela manhã A janela que eu fico é a da sala</p> <p>O que eu queria ver da minha janela É uma floresta com vários animais Uma cachoeira vários pássaros</p>	<p>Da minha janela eu vejo muitas coisas Uma delas é o chão que sustenta tudo o que vejo Da minha janela sinto o vento que assopra as folhas da calçada com o chão rachado</p> <p>Da minha janela eu vejo coisas, mas o que eu mais gosto é de ver da minha janela É o nascer do sol pela manhã A janela que eu fico é a da sala</p> <p>O que eu queria ver da minha janela É uma floresta com vários animais Uma cachoeira vários pássaros</p>

Fonte: poema cedido pelo aluno para discussão nesse estudo (2022)

Não vemos título, mas o poema mantém um diálogo com o texto “Da minha janela”, conforme podemos identificar nos primeiros versos da primeira e da segunda estrofes. Nas palavras do autor, ele tem uma vista ampla de sua janela, que lhe possibilita ver “muitas coisas” (primeira estrofe), e também sentir os efeitos do vento que “assopra as folhas da calçada com o chão rachado” (terceiro e quarto versos da primeira estrofe).

Na segunda estrofe, o aluno segue apresentando o pôr do sol como a visão que ele afirma mais gostar de ver da janela de sua sala. E, na terceira e última estrofe, ele apresenta a floresta como algo que ele gostaria de ver, possivelmente por esse ambiente estará associado à quietude e à promoção de sensações agradáveis, nem sempre possíveis de vivenciar no meio urbano, em virtude do ritmo acelerado da vida, marcado pela constante movimentação de pessoas e de automóveis.

De modo geral, as impressões e as visões de mundo apresentadas pela aluna e pelo aluno, nos dois poemas analisados, exemplificam como a leitura literária na escola pode aguçar as percepções de mundo a partir dos contextos em que os estudantes vivem, de modo que, por meio da leitura, eles são capazes de refletir acerca de suas realidades, também idealizando outras realidades possíveis.

Avaliação: O fato de haver apenas dois exemplares físicos do livro motivou a leitura coletiva, tendo em vista que “Da minha janela” é uma obra ilustrada, bastante colorida e com texto curto (48 páginas), características que favoreceram a atenção dos discentes. Afora esse detalhe, que previamente imaginávamos que fosse comprometer a participação da turma na atividade de leitura proposta, consideramos que houve bastante interação dos estudantes na sequência didático-metodológica, sobretudo, pelas receptividades e pelas respostas que apresentaram em cada etapa da oficina de leitura e de escrita.

Por fim, a maioria dos alunos leu seus poemas oralmente para a turma; alguns os apresentaram no evento Semana Cultural de Linguagens, realizada na quadra do colégio com a participação de toda comunidade escolar, no dia 26 de outubro de 2022.

Apresentamos, a seguir, a sequência didático-metodológica desenvolvida por meio da leitura de poemas:

Objetivos: (i) Promover a leitura literária; (ii) Conhecer a poesia *slam* e suas características (iii) Fomentar o pensamento crítico a partir da observação e da análise de contextos sociais.

Obra e autor: Livro “Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas: Slam Interescolar, autoria coletiva” (Editora LiteraRua, 2021).

No fluxo de nossas considerações, vejamos, a seguir, a Figura 17:

Figura 17 - Capa do livro “Da rua para as escolas, das escolas para as ruas”, objeto de leitura dos alunos da turma de 9º ano



Fonte: arquivo do acervo do pesquisador (2022)

Participantes: uma turma de estudantes do 9º ano.

Duração: 05 aulas de 50 minutos, cada uma.

Procedimentos didático-metodológicos: Encaminhamentos: conversa inicial com apresentação oral das características da poesia *slam*; exibição de vídeos com os poetas *slammers* Rafaela Rodrigues e Isaac Quaresma, segundo e terceiro colocados no *Slam Interescolar* de São Paulo - 2018; apresentação do livro “Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas”; leitura silenciosa e vocalizada de poemas do livro, exposição oral e produção de poemas.

O *poetry slam*, ou simplesmente *slam*, é uma manifestação de poesia falada que teve origem em Chicago em 1986, como forma de a classe trabalhadora popularizar os saraus, que, até então, aconteciam exclusivamente em espaços acadêmicos. Nas décadas de 1990 e no decorrer dos anos 2000, o *slam* popularizou-se em diversos países, de modo que atualmente existem os campeonatos nacionais e também a Copa do Mundo de *Poetry Slam*, que reúne *slammers* de diferentes nacionalidades. No Brasil, essa manifestação poética

tem ganhado diferentes espaços. Prova disso é que, em vários estados, ocorre o *Slam* Interescolar, com a participação de estudantes da educação básica.

No que se refere às regras dos campeonatos de *slam*, Roberta Estrela D'Alva (2014) explica que:

embora encontrem-se variações na forma em que os slam são realizados, na maior parte das comunidades existem três regras fundamentais que são mantidas: os poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo, deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical (D'ALVA, 2014, p. 113).

Ao apresentarmos as características do *slam* aos estudantes, destacamos o fato de ser um tipo de poesia feita para apresentação oral, no tempo máximo de três minutos, na qual, geralmente os jovens expressam suas percepções crítico-sociais por meio de versos que são declamados em praças e/ou e em outros ambientes abertos. Ressaltamos que o *slam* tem ganhado espaço também dentro das escolas em diferentes estados brasileiros, nos últimos anos.

Destacamos, ainda, que o *slam* é uma forma de expressão das vozes, principalmente, periféricas, que reivindicam seus direitos para que tenham melhores condições de vida em suas comunidades, visto que, geralmente, os poetas fazem destes eventos:

Um círculo poético onde as demandas “do agora” de determinada comunidade, **suas questões mais pungentes, são apresentadas, contrapostas e organizadas de acordo com suas vivências e experiências**” (D'ALVA, 2014, p.112 [grifo do original]).

Nessa perspectiva, o *slam*, como poesia marginal-periférica, pode estar atrelado às práticas de letramentos de reexistência, em que os *slammers* se utilizam de suas construções poéticas para resistirem às vulnerabilidades sociais presentes nas periferias, combatendo ainda o racismo, a homofobia e as diferentes discriminações de classe e gênero. Essas são pautas sobre as quais a escola precisa se atentar, uma vez que não pode se eximir dessas diferentes questões que estão no nosso dia a dia.

Na sequência, exibimos dois vídeos com trechos do campeonato *Slam* Interescolar de São Paulo, edição de 2018, em que aparecem os poetas *slammers* Rafaela Rodrigues e Issac Quaresma. Antes da exibição dos vídeos,

orientamos os alunos a ficarem atentos à mensagem dos poemas, à performance desenvolvida a partir da expressão corporal e vocal dos poetas e também à reação dos jurados e do público ao final das apresentações.

No que se refere às vocalizações-performances poéticas, Paul Zumthor (2014) considera que:

[a] performance é então um momento de recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido. [...] Uma das marcas do discurso poético (“do literário”) é, por oposição a todos os outros, o forte confronto que ele instaura entre recepção e performance (ZUMTHOR, 2014, p. 52).

A poesia *slam* realiza-se, sobretudo, por meio da performance, em que o(a) *slammer* se utiliza apenas da voz e do corpo no momento da declamação, tendo em vista que, conforme as regras desta manifestação literária, não é permitido o uso de qualquer tipo de adereços nem de instrumentalização sonora para acompanhamento, exceto o microfone. Em resumo, apenas a voz e o corpo possibilitam o artista ajustar sua movimentação na busca de estabelecer sintonia entre a mensagem de seu poema, a vocalização e seus movimentos corporais no palco.

Nesse sentido, o *slam* pode ser definido como uma poesia performática, em que o(a) *slammer* procura levar sua mensagem ao público da forma mais autêntica possível, fazendo com que seu poema e a declamação se completem em perspectivas de manutenção e de expressão identitária do(a) poeta. Além disso, sobressai-se também o teor de protestos e de denúncias que se configuram nas temáticas dos poemas declamados.

Considerando o fato de só haver dois exemplares do livro “Das ruas para as escolas, das escolas para a rua”, no acervo organizado especificamente para esta pesquisa e projeto de leitura, selecionamos os seguintes poemas, que foram reproduzidos em cópias, para a leitura e análise dos alunos: (i) “Relógio”, (p. 23), de Luara Maysa; (ii) “Mulheres”, de Mirella Oliveira de Souza, (p.42); “Leão do Norte”, de José Walisson de Farias Santos, (p. 121), e (iv) “Fim de tarde”, de Kauan Angelo, (p. 171). Salientamos que a seleção desses poemas se justifica, principalmente, pelas suas temáticas e pelos perfis de seus autores, adolescentes com a mesma faixa etária dos alunos participantes da pesquisa.

Cada estudante recebeu uma cópia de um dos poemas selecionados, segundo sua escolha a partir dos títulos, e foi orientado a fazer a leitura silenciosa. Em seguida, solicitamos que analisassem mais atentamente a mensagem contida em cada texto, identificando o tema apresentado e o modo como cada *slammer* construiu seu poema, observando, principalmente, os aspectos que se referiam à escolha vocabular, à temática e à estrutura do texto.

Este momento de observação envolveu uma leitura silenciosa, e, posteriormente, foi realizada uma segunda leitura mais analítica com ênfase no tema e nas camadas estruturais dos poemas. Consideramos essa etapa indispensável para que o alunado se aproprie mais profundamente do texto, ampliando a compreensão e construindo sentidos.

Consideramos, pois, o que Gérard Langlade (2013) explicita acerca das interações de leitura do leitor com a obra literária:

as coerências interpretativas mais próximas do leitor assentam em boa parte em uma forma de “secularização” da obra - uma apreensão da obra como se ela remetesse ao mundo real -, pois utilizam as mesmas categorias morais, culturais, analíticas, metafísicas que o leitor utiliza habitualmente em sua percepção de mundo. De meu ponto de vista, essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária (LANGLADE, 2013, p. 37).

Por esse viés, a leitura do texto literário, seguida da mediação com foco na interpretação orientada pelo professor, contribui para que o aluno estabeleça relações de semelhanças, mas também de diferenças entre a literatura e o mundo, de forma que, ao ler a obra literária, os estudantes possam ampliar suas capacidades de reflexão acerca do conteúdo do texto e de suas próprias realidades. A exemplo disso, ressaltamos a importância da poesia *slam* no contexto escolar, visto que são produções literárias e geralmente tematizam os contextos sociais das periferias, instigando plateia/leitor a se posicionar criticamente diante da vida.

Em continuidade à sequência didático-metodológica de leitura de poemas *slam*, solicitamos que os alunos formassem grupos de até quatro componentes, de acordo com o título dos textos disponíveis, para proceder à leitura oral seguida de breves comentários a respeito das impressões que tiveram das produções apresentadas.

Esse momento da sequência didática evidenciou grande resistência por parte de alguns estudantes ao serem requisitados a irem à frente da sala de aula para ler. Esse fato decorre, principalmente, como sabemos pela nossa experiência docente, em virtude da timidez, ou mesmo das dificuldades na fluência com o ritmo de leitura, como já mencionamos neste estudo. Assim, uma pequena parcela dos jovens estudantes não realizou a leitura vocalizada.

Excetuando-se esse ocorrido, que acreditamos necessário relatarmos nesta pesquisa, a leitura oral transcorreu conforme o planejado e, ao final da atividade, algumas alunas pediram o livro emprestado para ler em suas casas, expressando o interesse em conhecer melhor a poesia *slam*.

Avaliação: Por meio da realização da sequência didática de leitura de poemas *slam*, evidenciamos que muitos alunos têm pouca familiaridade com a leitura de textos poéticos e o *slam* foi uma novidade e uma descoberta para toda a turma.

Considerando a constatação de que os alunos possuem poucas práticas de leituras de poemas, selecionamos os títulos de obras poéticas existentes na biblioteca escolar e orientamos que os estudantes pegassem de empréstimo para leitura extraescolar. Segue abaixo a lista selecionada com seus respectivos autores e quantidades:

Quadro 1 - Livros de poesias existentes na biblioteca escolar

Título	Autor (a)	Quantidade
Cantigas de adolescer	Elias José	07
Lira dos vinte anos	Álvares de Azevedo	37
Mensagens	Fernando Pessoa	32
Espumas flutuantes	Castro Alves	30
Os lusíadas	Luís de Camões	194
Retratos poéticos	Vários autores (alunos da escola)	100
Acalanto em prosa e verso	Vários autores regionais	29
Do cancionero de D. Dinis	D. Dinis	30
Para tão longo amor tão curta a vida	Luís de Camões	20
Salopão, um jumento do sertão	Fernando Limoeiro	02
Tessitura dissidente	Orestes Branquinho Filho	32

Produção Escolar: fonte de histórias, sentimentos, reflexões, saberes	Vários autores (alunos da escola)	50
TOTAL		563

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador a partir de consulta ao acervo da biblioteca escolar para este estudo (2023).

O **Quadro 01** apresenta os principais livros de poesias existentes na biblioteca da escola campo de pesquisa, evidenciando que o gênero poema é pouco contemplado no acervo e que entre os títulos existentes predominam autores do cânone literário, como Camões, Castro Alves e D. Dinis, com mínima presença de poetas com obras voltadas ao público infanto-juvenil, e total ausência de autores contemporâneos da literatura marginal-periférica.

Consideramos que esses fatores dificultam e até mesmo inviabilizam a construção de uma educação literária em que os alunos possam ser instigados a experienciar múltiplas leituras lítero-poéticas, como forma de vivenciar diferentes modos de usos da linguagem como meio de expressão das vivências e das percepções do mundo. Por isso, todo nosso trabalho caminha no sentido de despertar a sensibilidade do leitor, sobretudo, por meio da poesia. Portanto, neste contexto poético, defendemos que há que se criar alternativas que contornem as dificuldades estruturais que dificultam a efetivação das práticas de leitura literária, indispensáveis à formação de leitores. Assim, a leitura coletiva, a reprodução de poemas por meio de cópias e dos saraus são atividades possíveis de promover a leitura na escola.

Notamos, ainda, que a maioria dos estudantes demonstrou simpatia e interesse pelo *slam*, principalmente pelo desenvolvimento da performance, que é marcada pelo modo impulsivo e expressivo que os *slammers* apresentaram seus poemas nos vídeos assistidos; o que reafirma a intensidade e o ímpeto, que caracteriza, na maioria das vezes, a personalidade dos adolescentes.

A descrição das duas sequências didático-metodológicas de letramento literário a partir da leitura de um livro, seguida da produção escrita de poemas, e da leitura de poesias *slam*, corroboram o fato de que há possibilidades de se motivar e de se envolver os adolescentes nas práticas escolares com textos de literatura. E, mesmo havendo complexos problemas que dificultam a promoção de uma educação literária, em que os leitores em formação sejam instigados a analisar e a compreender seus próprios contextos sociais, seguimos na

perspectiva de engajarmos intervenções voltadas à busca de mudanças nos jovens, principalmente, por via da ampliação de suas leituras que implicam, automaticamente, exercícios para efetivação dos letramentos de reexistência.

3.3.2 Práticas de leituras literárias na Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista, Colégio Adolfo Bezerra de Menezes

A existência e o adequado funcionamento de uma biblioteca escolar são condições indispensáveis para a promoção de uma educação literária voltada à formação de leitores de literatura na escola. É por meio do acervo da biblioteca ou das práticas de leituras planejadas e mediadas pelos educadores que os estudantes de faixas etárias diferentes serão motivados a ler obras literárias de gêneros variados.

No que concerne ao uso da biblioteca escolar, Kuhlthau (2006) recomenda que “A integração do programa da biblioteca com as atividades de aula requer um planejamento conjunto, envolvendo o bibliotecário e os professores” (KUHALTHAU, 2006, p. 19). Considerando essa recomendação, é nítida a ideia de que a biblioteca necessita ter um programa ou projeto de leitura com vista a desenvolver satisfatoriamente suas funções voltadas à pesquisa e à promoção da leitura.

Corroborando com Kuhlthau (2006), compreendemos que estas funções que se efetivam na biblioteca requerem um planejamento conjunto entre bibliotecários e professores, a fim de se criar um espaço educacional mais dinâmico, agregador e diversificado, um espaço que vai além de guarda e de empréstimos de livros. Nesse sentido, a biblioteca escolar configura-se como um ambiente pujante que abriga atividades de leitura, dramatizações de livros lidos, rodas de conversas com escritores, exposições motivadas pelas leituras literárias, dentre outras atividades que tenham a literatura e o livro como entrada e motivação.

Destacamos que a Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista surgiu a partir de campanhas de arrecadação de livros para a organização de uma sala de leitura, no ano 2000, no Colégio Est. Adolfo Bezerra de Menezes, para atender aos estudantes matriculados na escola naquela época. No ano de 2002, essa sala de leitura foi regularizada como biblioteca escolar “[...]”

desempenhando um papel pedagógico de facilitador no processo de ensino e aprendizagem, através da dinamização de todos os recursos nela existente” (PPP, 2022, p. 59).

Consonante ao que nos informou o coordenador da biblioteca em conversa via *WhatsApp*, em 06/06/2022, todas as metas e as ações de leitura desenvolvidas na biblioteca do Colégio Adolfo são frutos de um planejamento prévio realizado coletivamente, contando com a participação do corpo docente e discente da escola, e expresso no Plano de Ação do P.P.P por meio do “Projeto de Leitura Vamos Ler?”. Há também, outras práticas de leituras literárias idealizadas e coordenadas pelos professores em parcerias com universidades, a exemplo da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), com a Academia de Letras de Araguaína (ACALANTO), dentre outras pessoas e instituições que primam pela democratização do acesso à leitura e à literatura.

Além disso, o “Projeto Vamos Ler?” é uma iniciativa de promoção da leitura literária em nível de unidade escolar, a partir do “Programa Estadual do Livro e da Leitura – “Vamos Ler!”, instituído pela Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins (SEDUC), em 2016, com o objetivo de:

[...] sistematizar e fortalecer as ações de incentivo à leitura e de produção de texto, como uma forma de garantir que a comunidade escolar tenha acesso às informações para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Para a operacionalização deste Programa, consideram-se os trabalhos que são realizados nas Unidades de Ensino, como também, ações e eventos de mobilização do público tocantinense (VAMOS LER, 2016, p. 6).

Em conformidade com esse macro objetivo do Programa Estadual do Livro e da Leitura “Vamos Ler!”, o “Projeto Vamos Ler?”, mobilizado na escola sob a responsabilidade dos coordenadores da biblioteca em trabalho coletivo com os professores e com as parcerias externas, desencadeia diversas práticas de leituras literárias visando “[...] incentivar o ato de ler e escrever de forma que o aluno passe da leitura mecânica para uma leitura interpretativa como uma estratégia de entretenimento e de aprendizagem” (VAMOS LER?” b, 2022, p. 6).

Em função disso, vemos que o objetivo definido no projeto está em consonância com uma perspectiva de letramento literário que contempla, além

da leitura, também a escrita criativa/literária que pode ser motivada a partir do encontro dos estudantes com a literatura. Tomemos, a seguir, a Figura 18:

Figura 18 -Banner Projeto Vamos Ler?. exposto na biblioteca escolar

COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES
Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista

Projeto de leitura

Vamos Ler?

Ações de leitura

1. **Leitura obrigatória:**

- a) PNLD literário Ensino Médio
 - b) PNLD literário Ensino Fundamental
 - c) Projeto Político Pedagógico
- São ações coordenadas pelo corpo docente em parceria com a Biblioteca.

2. **Clube do leitor:**

Ações de leituras promovidas pela biblioteca com o objetivo de debater as intertextualidades que os leitores acharem necessário a respeito da obra, do autor e da cultura em que foi escrita.

3. **Leitura Voluntária:**

O aluno/leitor voluntário escolhe a obra que achar conveniente e realiza a leitura sem a necessidade de formalidades ou realizar qualquer outra atividade.

Fonte: arquivo em PDF cedido pelo coordenador da biblioteca professor João Batista Carneiro de Araújo (2022).

Na Fig. 18, no tocante à metodologia, podemos observar que o “Projeto Vamos Ler?” é desenvolvido por meio de: A) Leitura voluntária: Biblioteca e parceiros (UFNT, Orientação, Líderes e comunidade); B) Leitura obrigatória: PNLD Literário e PPP (Coordenação, docentes e estudantes), e C) “Clube do Leitor”: Leitores comprometidos em partilhar experiências de leitura de uma mesma obra” (VAMOS LER? b, 2022, p. 8).

Consideramos que a estratégia metodológica “leitura voluntária” tem a perspectiva de se mobilizar alunos leitores autônomos que, por seu percurso de vivências e de interações com a literatura apresentam condições de visitar a biblioteca espontaneamente e de escolher o livro que desejam ler, sem a indicação dos professores ou de outras pessoas. A leitura voluntária demanda a

existência de leitores que além de proceder à escolha voluntária de suas leituras, também, sejam capazes de dialogar sobre essas leituras se assim desejarem.

As leituras obrigatórias são planejadas e orientadas pelos docentes, em parceria com a biblioteca, visando dinamizar o constante uso do acervo da biblioteca escolar pelos estudantes, e também poder atender objetivos mais específicos definidos pelos professores a partir das demandas apresentadas nos diferentes componentes curriculares. Embora identificadas com o nome de “obrigatórias”, essas leituras são realizadas por meio de variadas estratégias de mediação adotadas pelos docentes, de modo que os alunos se sintam motivados a ler cada obra indicada, desmobilizando atitudes de rejeição.

Diante desse contexto, por meio de conversas com as professoras da unidade escolar e durante nossos momentos de observações, presenciamos diferentes estratégias de leitura mobilizadas pelas educadoras em atividades de socialização das leituras realizadas, tais como: roda de conversa na biblioteca, apresentação de pinturas e de ilustrações do enredo, leituras de poemas autorais dos estudantes, dramatização de obra infanto-juvenil. Vejamos, na sequência, a Figura 19:

Figura 19 - Card de convite para atividade teatral baseada em leitura literária



Fonte: arquivo cedido pelo coordenador da biblioteca professor João Batista Carneiro de Araújo (2022).

À vista das estratégias de mediação de leitura no processo de formação de leitores literários, Rösing (2018) assevera que:

[p]ode-se entender que o ensino da literatura se desenvolveu com qualidade aceitável se o processo de leitura do texto literário sobre determinado tema, de autoria de determinado autor gerou conversas sobre o texto lido, discussões sobre o tema e os recursos encontrados, identificação de peripécias literárias, releitura, mais comentários, produção escrita sobre a leitura efetivada, esperando-se, ainda, a busca, em bibliotecas ou em espaços de natureza distinta, de outros textos do mesmo autor (RÖSING, 2018, p. 26).

Sendo assim, como aponta a autora, as estratégias de mediação de leitura literária são indispensáveis para se pensar em uma dinâmica mais adequada para o “ensino de literatura”. Também constatamos que as mediações voltadas à leitura literária adotadas pelas professoras do Colégio Adolfo podem contribuir significativamente para a formação de leitores que, com o decorrer das leituras “ditas obrigatórias”, tornaram-se leitores voluntários, reconfigurando suas relações com a literatura e a leitura. Os modos diversificados de abordagens das leituras literárias mobilizados pelas professoras, junto aos alunos, demonstram um efetivo envolvimento desses com a literatura em perspectivas de letramentos.

Além disso, o “Clube do leitor” tem sua origem na iniciativa de um pequeno grupo de estudantes amigos, juntamente ao coordenador da biblioteca Dr. César Belmino, que viam e sentiam a necessidade de leituras de obras que não estavam disponíveis na biblioteca. Por isso, tiveram a ideia de cada componente adquirir uma obra com título diferente e ler em forma de rodízio, de modo que todos lessem o mesmo livro e socializassem as suas leituras, e, depois, doariam estes exemplares para a biblioteca ao final do ano.

A partir do ano de 2015, o “Clube do Leitor” foi formalizado como uma das ações do “Projeto Vamos Ler?”, com a previsão de aquisição de obras com recursos do P.P.P, e ainda obras do Plano Nacional do Livro - PNLD Literário ensino fundamental e ensino médio. Assim, o “Clube do Leitor” é uma importante ação de leitura e de mediação que:

[...] tem o propósito de promover a democratização do acesso à leitura, contribuir para a formação de um público leitor, crítico e criativo, debater, interagir e socializar conhecimentos, formar mediadores de leitura e ampliar o repertório dos membros do clube (VAMOS LER? b, 2022, p. 8).

Nessa perspectiva, para o “Clube do leitor” alcançar esse objetivo, aliás, bastante amplo, os organizadores recorrem à estratégia de lançar uma enquete que traz de quatro a seis títulos, na qual (por meio de cédulas impressas) pode-se votar para escolha da obra a ser lida a cada mês. Depois, há a leitura e os debates a cada bimestre letivo. A seguir, vejamos os Cards da enquete:

Figura 20 - Card de divulgação da enquete para escolha das obras

Enquete para a escolha das obras/2023
Procure nossa biblioteca, solicite sua cédula e vote
em até 3 obras. As 4 mais votadas serão lidas por todos.



Clube do leitor veio para:

- Promover a democratização do acesso à leitura: Contribuir para a formação de um público leitor, crítico e criativo;
- Debater, interagir e socializar conhecimentos;
- Formar mediadores de leitura e ampliar o repertório dos membros.

Coloque seu nome e venha participar. Serão 4 livros durante o ano.

Fonte: coordenador da biblioteca, via grupo de *WhatsApp* (2023).

Figura 21- Card de divulgação do resultado da enquete para escolha de leitura bimestral

Clube do leitor - Maio/Junho

Resultado da Enquete



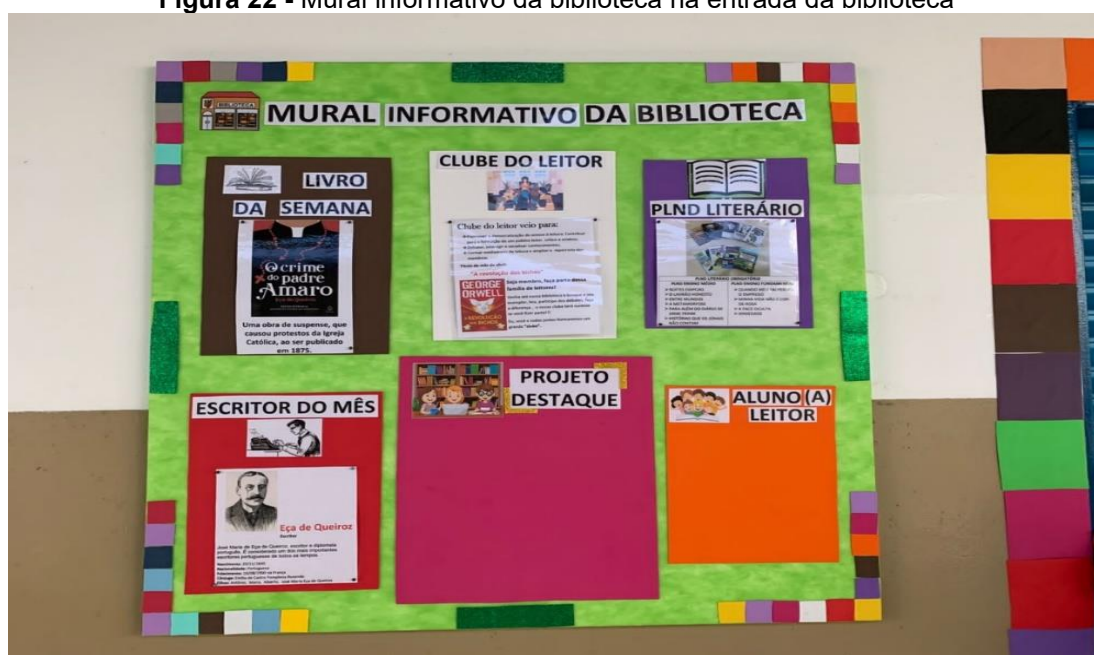
Todos os participantes procurem a biblioteca e pegue a obra

"A FILHA DO CAPITÃO"

Fonte: coordenador da biblioteca, via grupo de *WhatsApp* (2023)

Além disso, durante o período de escolha da obra de cada bimestre, os coordenadores da biblioteca promovem uma intensa divulgação das obras literárias disponíveis na enquete, por meio de exposição de fotos das capas em murais afixados na entrada da escola e da biblioteca, apresentação das sinopses dos livros nas salas de aulas, no grupo de *WhatsApp* do “Clube do Livro” e dos professores da unidade escolar, a fim de alcançar o maior número de opiniões dos alunos futuros leitores ao final da enquete. A seguir, as Figuras. 22 e 23 mostram o mural informativo da biblioteca e suas estratégias de divulgação:

Figura 22 - Mural informativo da biblioteca na entrada da biblioteca



Fonte: arquivo da professora orientadora da pesquisa (2022).

Figura 23 - Mural informativo da biblioteca na entrada da escola



Fonte: arquivo do pesquisador (2022).

Acreditamos que essas estratégias de divulgação contribuam para aguçar e chamar a atenção para as leituras, a partir do momento que já se vai fazendo uma “leitura” das capas das obras literárias. Também acreditamos que as escolhas das obras literárias (por meio de enquete) ajuda a conferir ao “Clube do Leitor” um caráter mais democrático, participativo e ativo, em que os participantes tenham a chance de expressarem suas opiniões sem que haja qualquer tipo de imposição por parte da escola e/ou da biblioteca. Assim, os livros escolhidos retratam o desejo (ou a escolha) da coletividade.

Voltando à questão da enquete, observamos que os títulos disponíveis em cada uma, mesmo os que não são mais votados e escolhidos para a leitura bimestral, despertam nos participantes do grupo a curiosidade em lê-los em outros momentos, o que dinamiza, sobretudo, os empréstimos de livros na biblioteca. Desse modo, o “Clube do Leitor” torna efetivas constantes práticas de leituras literárias, tendo como público leitor os estudantes matriculados na escola, os professores e os colaboradores externos que participam frequentemente das ações de leitura promovidas pelos docentes e pela Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista.

Conforme o “Relatório geral das ações de leitura” do ano letivo de 2022, produzido pelo coordenador dessa biblioteca:

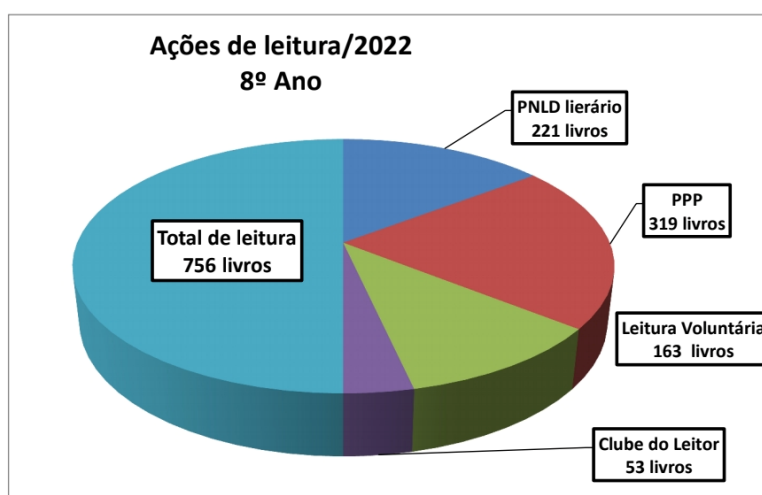
A soma das ações de leituras obrigatórias, leituras voluntárias e do Clube do Leitor foi bastante significativa. O esforço da equipe da biblioteca, dos professores e o apoio da equipe gestora e das parcerias foi bem significativo conforme segue os dados que por si evidenciam os avanços obtidos. Os resultados mostram que as ações têm sido atraentes, fazendo com que os estudantes interajam, troquem experiências e se tornem mediadores, fazendo com que outros estudantes integrem à comunidade leitora do Colégio Adolfo. As ações do projeto têm favorecido aos estudantes ampliarem o vocabulário e a melhorarem as linguagens oral e escrita. O contato constante com a literatura e a convivência frequente com os mais variados gêneros textuais favorece o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além da interdisciplinaridade, transcendendo o conhecimento escolar formal (Relatório geral de leitura, s/p, 2022).

Percebemos que a dinamicidade com que a equipe escolar trabalha a leitura literária na escola, a partir da biblioteca com seus acervos e projetos, há significativas práticas de leitura que têm como protagonistas os estudantes. O envolvimento deles com a literatura é reflexo de esforços conjuntos, em que os professores demonstram uma sensível abertura a parcerias e acolhimentos de

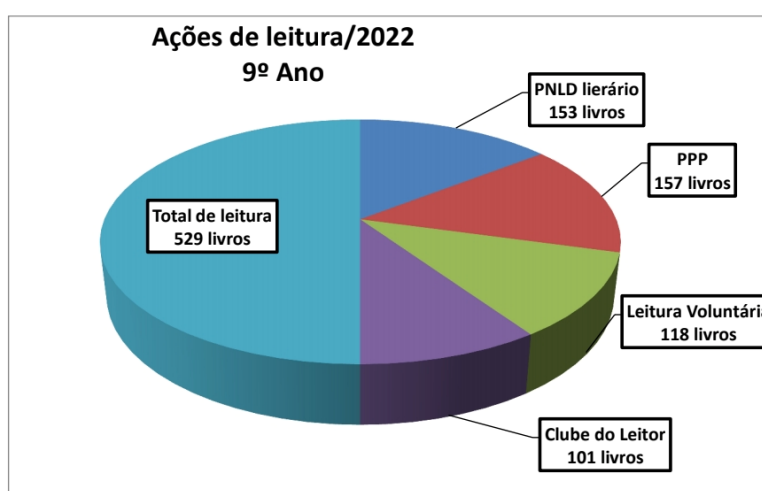
diferentes projetos que visam contribuir com a formação de novos leitores literários, a exemplo do que realizamos a partir da presente pesquisa que resultou nesta tese de doutoramento.

Quanto ao fluxo de empréstimos de livros literários da biblioteca para os alunos, vejamos os gráficos demonstrativos das quantidades de livros que podem ter sido lidos pelas cinco turmas de 8º e pelas seis turmas de 9º anos/2022, dos turnos matutino e vespertino, que englobam os estudantes participantes deste estudo:

Figura 24 - Quantidade de obras literárias lidas



Professoras: Lucirene Coelho; Avania Maria Morais Abreu; Deuselany Reis
Obras: Conto: Cinderela; Peter Pan, Romeu e Julieta; Letramento no Adolfo II; História que os jornais não Contam e Minha vida não é cor-de-rosa.



Professora: Deuselany Reis
Obras: Conto: Romeu e Julieta; Letramento no Adolfo II; História que os jornais não Contam e Minha vida não é cor-de-rosa.

Fonte: relatório geral de leitura da biblioteca escolar (2022).

Os dados expressos nos gráficos anteriores demonstram os quantitativos gerais de livros lidos, referentes a todas as turmas de 8º e de 9º existentes no

Colégio Adolfo Bezerra de Menezes no ano letivo de 2022, em que podemos destacar os seguintes números: 756 livros lidos pelos alunos matriculados nas cinco turmas de 8º ano e 529 livros lidos pelos alunos das seis turmas de 9º ano.

Ao consultarmos os cadernos de registros de empréstimos de livros da biblioteca das turmas de 8º e de 9º ano matutinas, participantes do projeto de leitura que desenvolvemos, temos os seguintes números: 125 livros lidos no 8º ano e 113 livros lidos pelos estudantes do 9º ano, no período do mês de fevereiro ao mês de novembro de 2022.

Concordamos que os registros das quantidades dos livros lidos pelos estudantes de cada turma são importantes, principalmente pelo fato de não se encerrar somente na pura e simples constatação e divulgação numérica, mas pelo fato de que a partir desses números a equipe escolar realiza processos auto avaliativos e planejamentos com o foco na intensificação de ações de promoção da leitura literária, de modo a instigar cada vez mais estudantes pelas práticas leitoras.

Verificamos que quando iniciamos o projeto de leitura no primeiro bimestre letivo havia alunos que ainda não tinham pegado sequer um livro emprestado da biblioteca para leitura. No entanto, até o mês de novembro todos os alunos participantes do projeto já tinham lido no mínimo dois livros literários, sendo que: na turma de 8º ano, três alunas leram mais de dez livros literários. Enquanto na turma de 9º ano, houve uma aluna e um aluno que leram oito livros. Esses livros lidos somavam exemplares da biblioteca e do acervo que selecionamos e que utilizamos no projeto.

Quanto aos colaboradores externos que participam do “Clube do Leitor”, podemos destacar professores universitários, escritores locais, professores de outras unidades escolares, estudantes universitários e alunos egressos da própria escola. O modo dinâmico como o Clube funciona, agregando um perfil diversificado de participantes, corrobora sua importância como iniciativa salutar de formação de leitores literários na escola.

3.3.3 Letramentos de reexistência por meio da literatura marginal-periférica e da cultura *hip-hop*

A realização do projeto de leitura “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *Hip-hop*”, uma das

principais etapas na construção do objeto de análise desta pesquisa, com vistas a motivar os alunos participantes à leitura literária, envolveu práticas de letramentos literários, como descrevemos na seção anterior, e também práticas de letramentos de reexistência, que apresentaremos a seguir.

Recorremos aos pressupostos teóricos de Souza (2011) e de Amorim *et al.* (2022) para discutirmos e buscarmos compreender, inicialmente, a concepção de letramento de reexistência, bem como apresentar e analisar algumas possibilidades de sua efetivação no ambiente escolar, a partir do desenvolvimento de oficinas de leitura, articuladas por meio de obras da literatura marginal-periférica, poesias *slam* e elementos da cultura *hip-hop*, como o *rap* e as batalhas de rimas improvisadas, promovidas pelos Mc's colaboradores na pesquisa.

Em sua obra “Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: *hip-hop*”, Souza (2011) informa que tem por objetivo destacar os elementos da cultura *hip-hop* como agência de letramento. Ela afirma que:

[m]inha intenção é evidenciar que o movimento cultural *hip-hop* emerge como uma agência de letramento que apresenta pontos em comum com diversas experiências educativas de grupos do movimento social negro que o antecederam. É dessa perspectiva que procuro descrever o processo no qual os ativistas do movimento *hip-hop* desempenham papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções que chamo de letramento de reexistência (SOUZA, 2011, p. 36).

Nesse sentido, a autora realça o caráter educativo do movimento *hip-hop*, na perspectiva de agência de letramento, visto que, em seu percurso histórico, esse movimento cultural tem preconizado a realização de diferentes atividades artístico-culturais, visando contemplar os moradores das periferias, principalmente, os jovens, no intuito de despertá-los para a discussão e para o enfrentamento dos problemas sociais presentes em suas comunidades, a exemplo do desemprego, da falta de acesso à educação, da ausência de saúde pública de qualidade, de esporte, de lazer, de enfrentamento ao racismo e à violência policial, dentre outros problemas que compõem as mazelas sociais de nosso país.

Nesse sentido, experienciar as manifestações dos elementos do *hip-hop* extrapolam as dimensões da fruição estética, ganhando conotações crítico-

sociais, em que, por meio da poesia, do *rap*, do grafite e da dança, a comunidade se apropria das linguagens artísticas para expressarem suas percepções e reivindicarem transformações nas questões que os colocam em situações de vulnerabilidade social, oriundas da ausência de políticas públicas.

É neste movimento de despertar criticamente para a realidade social em que os sujeitos estão inseridos que a cultura *hip-hop* ganha conotações de agência de letramento de reexistência, visto que, ao “[...] incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem [...]”, conforme acentua Souza (2011, p. 36), as pessoas exercitam diferentes possibilidades de reflexão e de expressão acerca da realidade comunitária, de modo a aspirar, e, ainda, podendo se mobilizar para melhorar os contextos sociais de suas comunidades.

Considerando os letramentos de reexistência como interações sociais mobilizadas por diferentes usos da linguagem e, ainda, democratizados em múltiplos espaços, há que se refletir também sobre a literatura marginal-periférica, associada ao *hip-hop*, agenciada como importante prática capaz de problematizar as questões que perpassam o cotidiano das periferias e do povo negro. Por conseguinte, lembramos que a maioria étnico-racial que habita as comunidades mais periféricas é negra, notadamente pelo processo histórico escravagista, praticado pelos brancos e com a configuração da formação da sociedade brasileira, na qual perdura estruturalmente fortes traços do racismo estrutural que expõe a população negra às situações de vulnerabilidades, de violência e de marginalização, conforme se refere Almeida (2020).

Diante de tal realidade, é papel da escola promover práticas de letramentos de reexistência, com vistas a formar cidadãos conscientes e críticos, que sejam capazes de articularem debates acerca da urgência de criação de políticas públicas que contemplem as necessidades das comunidades periféricas, possibilidade dignidade e melhores condições de acesso à cidade e a seus benefícios.

Ao enfatizar o papel social da escola na formação de cidadãos, Amorim *et al.* (2022), asseveram que:

[s]e desejamos uma escola que sustente o arranjo de um país mais justo e menos desigual, que supere gradativamente as marcas da escravização e exploração de índios e negros, parece-nos fundamental que a sala de aula, rompendo os limites entre múltiplos saberes de que

nos constituímos, torne-se lugar de reflexão, discussão e (des)aprendizagem (Amorim *et al.*, 2022, p. 106).

Nesse sentido, sobressai-se a aspiração por um modelo de escola que fomenta o constante debate em sala de aula, como forma de superação das mazelas sociais que perpassam, sobretudo, as camadas sociais menos favorecidas economicamente, comumente situadas à margem do trabalho e do emprego, do sistema de saúde e de educação, além de não ter acesso aos bens culturais, necessários ao exercício da cidadania garantida por meio do usufruto dos direitos constitucionais.

Podemos então considerar, na perspectiva de Amorim *et al.* (2022), que a escola constitui também uma das mais importantes agências de letramentos, tal qual o movimento cultural *hip-hop* é concebido por Souza (2011), visto que, por meio dos usos das linguagens, a instituição escolar pode promover a percepção dos estudantes para as carências existentes nos contextos sociais em que habitam.

Nesta perspectiva escolar, inserir a literatura marginal-periférica e o *hip-hop*, como propostas didático-metodológicas voltadas à formação de leitores de literatura, constitui-se como um grande desafio necessário, principalmente, por ter o objetivo de despertar nos alunos a reflexão sobre diferentes contextos que fazem parte das questões presentes no dia a dia.

Amorim *et al.* (2022), em conformidade com a concepção de letramento de reexistência de Souza (2011), interpretam o conceito desse tipo de literatura referindo-se às produções literárias de autorias periféricas, com vistas ao enfrentamento do colonialismo, ao racismo, a toda e qualquer forma de depreciação das subjetividades não hegemônicas. (Amorim *et al.* 2022, p. 109). Nessa perspectiva, a literatura marginal-periférica corresponde à propositura de autores, no que se refere aos modos discursivos em que predominam vozes que emergem das periferias, de modo especial, como uma forma de reivindicar algumas transformações sociais.

Ainda quanto à presença da literatura de reexistência e/ou da literatura marginal-periférica, em sala de aula, vejamos a justificativa e a defesa de Amorim *et al.* (2022):

[e]ssa literatura também precisa habitar a escola em diálogo e tensão com os discursos literários hegemônicos, a fim de colaborar para a construção de um olhar mais complexo e amplo sobre as questões da vida e do mundo. Em especial na escola pública, cujos discentes são, em sua maioria, oriundos de espaços periféricos, faz-se interessante que a escola lhes apresente a literatura como um lugar de representatividade também de suas identidades e questões, a fim de que percebam a carga de vida que pulsa no texto literário, concebendo desse modo, perguntas capazes de desestabilizar discursos e práticas hegemônicas que colaboram para a opressão como sujeitos periféricos, isto é, sujeitos que estão fora dos eixos hegemônicos de poder - pretos, índios, pobres, favelados, LGBTQIA+ (Amorim *et al.* 2022, p. 109-110).

Por esse viés, a inserção da literatura marginal-periférica na escola não representa, de modo algum, o abandono de outras literaturas hegemônicas ou canônicas, que já estão presentes nos currículos escolares, mas antes, essa produção literária ajuda a potencializar a diversidade de discursos disponíveis à leitura na sala de aula. Por isso, corrobora a perspectiva de melhor qualificar os leitores em formação, a compreensão da realidade circundante, como salientam os autores, lembrando que o alunado da escola pública, geralmente, é composto por estudantes que vivem mais nas periferias ou em bairros mais periféricos e carentes de muitos direitos.

Sendo assim, a contribuição da leitura de obras marginais-periféricas pode favorecer no trato de temas complexos e urgentes, aliás, mais do que nunca, são pautas necessárias acerca das realidades e das mazelas sociais. Além disso, muitos estudantes podem sentirem-se representados nesta. Ademais, é por meio da leitura de literatura que jovens estudantes, na condição de leitores em formação, têm contato com as linguagens artístico-literárias, despertando a sensibilidade para diversas questões humanas abordadas pelos escritores em suas obras, de modo a favorecer o processo de humanização das pessoas, conforme argumenta Candido (2004).

Assim, a leitura literária constitui-se como prática social salutar à constituição de sujeitos mais sensíveis na consolidação de uma sociedade em que as relações humanas sejam marcadas por laços de afetividades, de empatia e de solidariedade entre as pessoas. Ao investigar teoricamente a constituição da literatura produzida por autores das periferias, na perspectiva de nomear tal literatura, Nascimento (2009) enfatiza que:

foi possível apreender, a partir do discurso dos autores, que há também várias versões nativas para o sentido da associação do termo marginal à literatura, de modo que o uso da expressão literatura marginal por escritores da periferia é uma referência: à origem socioeconômica dos escritores; à temática dos textos que buscam evidenciar as práticas, o linguajar, o estilo de vida dos moradores das periferias por um tipo de linguagem que se contrapõe aos códigos escritos tidos como cultos; e a uma série de obras que não receberam legitimação por parte da crítica especializada ou que estão sendo produzidas e divulgadas à margem do corredor editorial (NASCIMENTO, 2009, p. 123).

Nesse contexto, a autora elenca alguns pontos importantes que julga caracterizar a literatura chamada de marginal, dos quais destacamos: (i) a origem socioeconômica dos escritores: geralmente esses escritores pertencem às camadas sociais da população com baixo poder aquisitivo, moradores das periferias, sendo trabalhadores das mais diferentes áreas e, que utilizam a literatura como uma segunda atividade, em que sobressaem em seus escritos, temáticas relacionadas ao cotidiano de seus contextos sociais; (ii) obras que não formam legitimadas pela crítica especializada e, por isso, têm pouca divulgação e reconhecimento no meio editorial. Esses dois pontos destacados por Nascimento (2009) constituem traços característicos que podem influenciar toda a produção literária desses escritores, sobretudo, nos modos como suas produções assumem a função de representatividade social das periferias.

Apresentamos, doravante, três exemplos de escritores contemporâneos oriundos de diferentes comunidades periféricas: primeiramente, o escritor José Falero, autor dos livros “Os supridores” (Editora Todavia, 2020) e “Vila Sapo” (Editora Todavia, 2022); morador da periferia gaúcha, começou a escrever literatura ainda quando era ajudante de pedreiro e estudante da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, segundo ele, só recentemente passou a viver exclusivamente com as rendas de suas atividades literárias.

Citamos também o caso do escritor Otávio Júnior, já mencionado neste trabalho por suas obras “O livreiro do Alemão” (Editora Panda Books, 2011) e “Da minha janela” (Companhia das Letrinhas, 2019). Junior é ativista cultural e morador do Morro do Alemão. Destacamos que o escritor, desde muito cedo, despertou-se como leitor, tornando-se contador de histórias para crianças das periferias do Rio de Janeiro. Depois, chega à produção de livros infantis, destacando a favela como cenário e o povo preto como personagem de suas obras.

Também no que se refere à origem socioeconômica desses autores contemporâneos, podemos nos referir ao jovem poeta Lucas Dealis, que é morador da região da comunidade do Heliópolis-SP. Dealis, aos dezesseis anos de idade, lançou seu primeiro livro de poesias “Confissões do meu Caderno”, (Editora Gráfica Heliópolis, 2022). O poeta *slammer* ainda ressalta que, desde mais novo já participava de campeonatos de poesia *slam*. Atualmente, também compõe e canta *rap*; segundo ele próprio, as composições são maneiras de “[...] traduzir suas vivências” (DEALIS, 2022, p. 51). Por isso, por meio de suas músicas e de suas poesias, Dealis pode demonstrar o que pensa e sente sobre a vida, compartilhando com as pessoas sua cosmovisão crítica e contundente.

A propósito dos contextos socioeconômicos de escritores contemporâneos da literatura marginal-periférica, conforme Dalcastagnè (2012, p. 17), por meio da literatura, eles rompem o silêncio que, por vezes, esconde suas vivências na periferia, e falam sobre suas próprias realidades em uma dinâmica de criação literária que envolve memórias e maior representatividade. As obras também são, pode-se dizer, instrumento de denúncia das mazelas sociais presentes nas periferias.

Sendo assim, na produção literária desses escritores, há destaque para “[...] a temática dos textos que buscam evidenciar as práticas, o linguajar, o estilo de vida dos moradores das periferias por um tipo de linguagem que se contrapõe aos códigos escritos tidos como cultos.” (NASCIMENTO, 2009, p. 123). Nesse sentido, os escritores das periferias abordam em suas obras diversas temáticas relacionadas ao cotidiano vivido nestas comunidades, marcado, expressiva e fortemente, pelo uso da linguagem coloquial e até com gírias ou outras expressões mais típicas do *lôcus* de vivência deles, o que pode ser considerado uma ruptura com a norma culta da língua portuguesa.

Vejamos como algumas temáticas específicas são apresentadas pelos escritores oriundos das periferias, inicialmente em um trecho do conto “Rolézim”, de Geovani Martins, no livro “O sol na cabeça” (Companhia das Letras, 2018):

Rolézim [...] meu corpo todo gelou, parecia que tava feito. Era minha vez. Minha coroa ia ficar sem filho nenhum, sozinha naquela casa. Mentalizei Seu Tranca Rua que protege minha avó, depois o Jesus de minhas tias. Eu não sei como conseguia correr, menó, papo reto, meu corpo todo parecia que tava travado, eu tava todo duro, tá ligado? Geral na rua me olhando. Virei a cara pra ver se ainda tava na mira do verme,

mas ele já tinha dado as costas pra continuar revistando os menó. Passei batido (MARTINS, 2018, p. 16).

Em “Rolézim”, um conto narrado em primeira pessoa, Martins (2018) apresenta a adrenalina vivida pelo narrador-personagem durante sua ida, juntamente com um grupo de garotos da periferia, à praia da zona nobre da cidade do Rio de Janeiro-RJ, que é frequentada pela classe média e por turistas do mundo inteiro.

Neste contexto do conto de Martins (2018), o enredo aborda sobre as diferenças sociais existentes entre a periferia e a Zona Sul, onde se evidenciam os modos como os personagens se articulam para usufruir das benesses só existentes no centro da cidade, com destaque à atuação policial na repressão aos menores moradores das favelas, em suas visitas às áreas nobres do Rio de Janeiro, nos encontros juvenis denominados como “rolézim”.

Assim, o excerto de “Rolézim”, ora transcrito na citação anterior, apresenta a abordagem policial ao grupo de menores na praia, em que o narrador-personagem evidencia seu estado de excitação diante dos agentes de segurança, que são bastante repressivos ao grupo de garotos da periferia.

Também quanto à construção linguística do conto, Martins (2018) se utiliza da linguagem coloquial, fortemente marcada por traços da oralidade e por presença de gírias, que marcam muito bem a origem periférica do narrador-personagem. Como exemplo, podemos destacar a forma verbal reduzida “tava”, correspondente a “estava”, e a expressão verbo-nominal “passei batido”; além das seguintes gírias: “coroa”, referindo-se à mãe; “menó”, com o sentido de “menor de idade”; “papo reto”, com o sinônimo de “assunto sério”; e “verme”, vocábulo pejorativo usado para se referir ao policial.

À vista do trecho do conto exposto, podemos depreender que a literatura produzida por escritores das periferias caracteriza-se por aspectos temáticos e estilísticos que coadunam com os contextos sociais vivenciados pelos moradores das comunidades periféricas, assumindo uma representatividade sociopolítica de um movimento literário heterogêneo, em que seus escritores enunciam vozes diversas ecoadas de diferentes cotidianos das favelas, expressando sentimentos de resistência e de reexistência diante das carências por vezes presentes na realidade social em que vivem.

Analisemos a poesia *slam* “Ótica exótica”, de Bell Puã, da coletânea “Negritude” (Autonomia Literária, 2019):

Ótica exótica

mulher escura
nos variados
tons de pele
nas diversas cinturas
crespos muito crespos

cacheados até aceitos
lisos alisados
pouco e muito peito
nariz largo nariz fino
boquinha de peixe
lábios grossos

MÚLTIPLOS CORPOS
MÚLTIPLOS ROSTOS

SÓ UMA
APENAS UMA
A TUA ÓTICA: EXÓTICA
LOGO MINHA BELEZA
QUE APRESENTA
NA MAIORIA DA POPULAÇÃO
AINDA LIMITADA NA TUA
ÓTICA-EXÓTICA
QUE ME ABREVEIA
ME DEMARCA
ATRAVÉS DE UMA
LENTE-COLONIZAÇÃO? (Puã, 2019, p. 48-49).

Em seu poema-*slam*, a *slammer* Bell Puã, nascida na região dos mangues de Recife-PE, problematiza questões relacionadas às categorias de gênero e de raça, em que o foco de sua mensagem está direcionado à visão/ótica de racismo, que, muitas vezes, as pessoas têm em relação à mulher preta, no que se refere aos seus fenótipos que são característicos da raça negra, como, por exemplo: os cabelos crespos, a pele escura, os lábios grossos e o nariz achatado, conforme podemos presenciar ao longo do poema.

No que concerne a esta ótica de racismo, da qual a população negra é alvo constante, Grada Kilomba (2018) argumenta que:

[...] muitas vezes nos dizem que fomos discriminados, insultados, violentados porque somos diferentes. Esse é um mito que precisa acabar. Não sou discriminada porque sou diferente, eu me torno diferente através da discriminação. É no momento da discriminação que sou apontada como tal. Precisamos desconstruir o racismo e descolonizar o conhecimento. Às vezes podem soar apenas como

palavras, mas possuem uma construção teórica imensa (KILOMBA, 2018, p. 111).

Dessa maneira, Kilomba (2018) destaca a necessidade de vivenciarmos o princípio de igualdade independentemente de qualquer condição, seja referente à classe, à raça ou ao gênero. Considerando-se o poema de Puã (2019), à vista dos argumentos apresentados pela autora, podemos depreender que a visão exótica pela qual muitas vezes, nós negros, somos vistos/julgados, é uma forma de exteriorização do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira nos mais diversos contextos e âmbitos, impedindo que as pessoas pretas ocupem diferentes espaços nas esferas sociais e/ou de poder, tornando-as alvo de violência psicológica e física.

Diante das considerações apresentadas por Kilomba (2018), o poema-*slam*, em tela de análise, assume uma forte posição de contestação diante da visão exótica, que, muitas vezes, o branco tem em relação aos negros, de modo a rebater veementemente tal visão que deslegitima a identidade da mulher preta, na tentativa de impor a ela uma estética branca e europeizada, como, por exemplo, o alisamento dos cabelos crespos.

No que se refere aos cabelos crespos das pessoas negras, é também Kilomba (2019) que nos explica que:

[...] mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, *negras* e *negros* foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da *negritude*. Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/os da diáspora (KILOMBA, 2019, p. 127).

À vista dessa tentativa de apagamento da raça imposta às africanas e aos africanos escravizados pelos brancos, as técnicas de alisamento capilar representam uma violência à identidade das pessoas pretas, discriminadas, no período de escravização, sobretudo, pela aparência de seus cabelos. Ainda na atualidade, pessoas negras são constantes alvos de racismo e até mesmo de violência física, a partir de referências aos cabelos. De outro modo, como observa Kilomba (2019), há uma crescente corrente de preservação dos cabelos

afro, em que muitas pessoas negras resistem às técnicas de alisamento, mantendo seus cabelos crespos, como forma de afirmação da identidade negra e de resistência às sutis políticas de branqueamento.

Neste contexto, podemos considerar que “Ótica exótica” é um importante instrumento lítero-poético de letramento de reexistência que potencializa as ações afirmativas de igualdade racial, de gênero e de classe, e, ainda, fortalece as identidades negras no combate ao racismo. Por conseguinte, é salutar que esse poema, assim como a poesia-*slam*, em sua diversidade de autorias e de temáticas, seja utilizado em sala de aula com vistas a promover o letramento literário de reexistência na escola.

4 LER O MUNDO PELA LITERATURA E PELO *RAP* NA ESCOLA: DESDOBRAMENTOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Neste capítulo, refletimos sobre a literatura marginal-periférica e sobre o *hip-hop* como possibilidades de práticas de leitura na escola, com destaque às orientações da BNCC a esse respeito e enfatizamos as oficinas de leitura que realizamos com os alunos participantes da pesquisa, refletindo sobre diferentes aspectos que envolveram o estudo, dentre eles a participação dos estudantes.

4.1 - A presença da literatura marginal-periférica e da cultura *hip-hop* na BNCC (2018): possibilidades didático-metodológicas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento do âmbito educacional que tem como principal finalidade orientar a organização dos currículos escolares da educação básica, principalmente no que se refere à definição de competências, de habilidades e de objetos de conhecimento a serem trabalhados em cada etapa do ensino e/ou da série, de modo a garantir, por exemplo, que estudantes de uma mesma série, mas de escolas e de redes de ensino diferentes, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagens, mediante ao desenvolvimento de competências e de habilidades definidas para aquele ano ou aquela série que estão estudando.

No que se refere à apresentação dos conteúdos, denominados na BNCC (2018) como objetos de conhecimentos, estão associados às habilidades definidas por etapas de ensino ou por série. Desse modo, verificamos que há possibilidades de inserção da literatura marginal-periférica e da cultura *hip-hop* expressas em diferentes habilidades do componente de língua portuguesa. Nesta seção, apresentamos e discutimos breves sugestões didático-metodológicas, que julgamos poder contribuir para a formação de leitores literários na escola.

Quanto à leitura de obras literárias e de seu compartilhamento, vejamos a habilidade, a seguir:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de **leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas**, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, **musicais**

e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, **saraus**, **slams**, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BRASIL, 2018, p. 157).

Notamos que a habilidade (EF69LP46), anteriormente apresentada, aponta diversas atividades possíveis para a promoção da leitura literária e de seu compartilhamento em sala de aula. No entanto, neste momento, destacamos somente as atividades ligadas a musicais, a saraus e ao *slam*, uma vez que coadunam com a temática que discutimos neste estudo. Assim, por meio das orientações contidas na habilidade supracitada e que podem ser desenvolvidas em turmas do ensino fundamental (6º a 9º anos), é possível realizar as seguintes atividades com foco na leitura: (i) escuta e análise de letras de *raps*; (ii) apreciação, análise e discussão de vídeos de *raps* e de *poetry slam*; (iii) realização de saraus a partir das leituras de poemas de autores periféricos e de letras de *raps*. Neste caso, se houver algum escritor e/ou *rapper* na comunidade da escola, é interessante convidá-los para interações lítero-musicais com os estudantes.

Salientamos que, embora poemas destes escritores e/ou algumas letras de *raps* se encontrem minimamente presentes nos livros didáticos, são facilmente encontrados em páginas da internet, dentre as quais podemos indicar: (i) https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/etapa/poema_oficina7eta_pa4/index.html, (ii) <https://favelapotente.wordpress.com/tag/poesia-marginal/>, a página do Coletivo Slam da Guilhermina; (iii) <https://slamdigital.com.br/poesia/>, e ainda nas redes sociais dos próprios artistas nas plataformas do *YouTube* e do *Instagram*.

Além disso, o professor também pode pedir sugestões de músicas deste estilo aos estudantes, sendo possível obter algumas indicações, visto que é muito comum os adolescentes e os jovens apreciarem *raps*, como pudemos constatar entre os alunos participantes desta pesquisa.

A seguir, a BNCC (2018), preconiza o planejamento de saraus e de *slams*, dentre várias atividades com fins pedagógicos na escola. Vejamos:

(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, **saraus**, **slams** etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos (BRASIL, 2018, p. 165).

Ao recomendar o planejamento de saraus e de *slams* como atividades pedagógicas de fomento à leitura literária, a habilidade (EF67LP11), a BNCC (2018) realça a importância de o professor, como mediador de leitura, sistematizar suas práticas didático-metodológicas para contemplar ao máximo as necessidades educacionais dos estudantes, principalmente no que se refere a processos de formação leitora. Portanto, é muito importante que este planejamento seja feito a partir de diagnósticos que possam indicar ao educador os níveis de letramentos de seus alunos.

Além disso, salientamos que é indispensável avaliar previamente as condições físicas e materiais da escola para a realização de eventos como saraus e *slams*, visto que são atividades que fogem à rotina escolar e que também quase sempre dependem do envolvimento e da participação de outras pessoas, além do professor. Observadas estas recomendações, consideramos que a realização de saraus e de *slams* na escola são iniciativas extremamente assertivas, que cativam, sobremaneira, a participação dos adolescentes e dos jovens, colocando-os na posição de protagonistas de seus percursos de aprendizagens.

A BNCC (2018) recomenda, ainda, o contato do educando com a literatura também por meio da produção escrita de textos, como podemos observar na habilidade descrita a seguir:

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro,

filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, **sarau**, **slam** etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções (BRASIL, 2018, p. 165).

No contexto escolar, e considerando-se a finalidade dos letramentos a partir do exercício da leitura e da escrita, as práticas de produção de textos geralmente são precedidas pela leitura. Desse modo, para que a habilidade (EF67LP12), indicada para se trabalhar em turmas de 6^a e de 7^o ano, seja alcançada pelos estudantes faz-se necessária a realização prévia de leituras de poemas e/ou que esses possam participar ativamente assistindo a apresentações de saraus e de *slams*¹².

Ainda no que concerne à expectativa de uma educação literária voltada, principalmente, à formação de sujeitos leitores de literatura, já, no ensino médio, a BNCC (2018) orienta que os estudantes devem:

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (BRASIL, 2018, p.525).

A habilidade em questão está indicada para ser trabalhada ao longo das três séries do ensino médio, o que evidencia que o processo de formação do leitor literário pressupõe uma continuidade que pode contemplar diferentes tipos e níveis de leituras, de modo que o leitor em formação possa experimentar variadas obras produzidas em épocas distintas, podendo perceber e compreender a evolução da sociedade e das relações sociais por meio da literatura. Para tanto, faz-se necessário que o estudante, na condição de leitor literário em formação, participe de eventos como saraus, jograis, mostras e feiras

¹² Tendo em vista que nem sempre a escola tem condições de realizar estes eventos para que o(a)s estudantes participem, sugerimos que o(a) professor(a) apresente vídeos com *slams* e com saraus, como: https://youtu.be/N4_wgeXxq0M?t=1741, que mostra a final do “VII Slam Interescolar de São Paulo - ensino fundamental”, do ano de 2021; e por meio dos *links*: <https://youtu.be/KmRF7HaWWKM?t=102>, <https://youtu.be/K67U3fo2UBU?t=208>, em que o *rapper* e poeta Renan Inquérito interage com estudantes nas escolas de São Paulo, em edições do projeto “Parada Poética”.

literárias, clube de leitores, *slams*, eventos de batalhas de rimas improvisadas, dentre outras atividades, que, considerando-se as condições estruturais e materiais, como já enfatizamos nos parágrafos anteriores, podem ser desenvolvidas no ambiente escolar a partir da leitura de literatura.

Destacamos também que a BNCC (2018) corrobora a importância de se inserir a literatura marginal-periférica em sala de aula, na perspectiva de se problematizar diferentes questões sociais que podem estar contidas nas obras, de modo a despertar o aluno para a reflexão de seus próprios contextos e vivências. Assim, a BNCC (2018) recomenda a seguinte habilidade:

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, **a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.**) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BRASIL, 2018, p.525, grifo nosso).

À vista disso, a leitura de obras de autores da literatura marginal-periférica é muito importante, pois pode suscitar diferentes reflexões em sala de aula, favorecendo momentos oportunos para que o leitor exercite sua capacidade analítica e crítica acerca da vida em sociedade.

Amorim *et al.* (2022) assim argumentam sobre o trabalho com a literatura marginal-periférica na escola:

[f]az-se ainda necessário, nesse contexto, que se trabalhe com textos não apenas que denunciem a posição de assujeitamento das vozes periféricas, mas sobretudo, que se apresente tais vozes em posição de protagonismo de suas narrativas. Este é um ponto de extrema importância, uma vez que a literatura, na escola, deve se construir como um lugar em que os estudantes negros, de origem indígena, LGBTQIA+, pobres, favelados, entre outros grupos marginalizados, se vejam representados e valorizados em suas identidades, em suas formas de ser, sentir e pensar (Amorim *et al.* 2022, p.111).

Nesse contexto, os autores, ao enfatizarem a importância da leitura de obras referentes à literatura marginal-periférica, defendem que os sujeitos oriundos das periferias figurem papéis de protagonismos, de modo que suas vozes apareçam como expressão e como representação das identidades periféricas, rompendo, assim, com a tradição literária canônica, em que geralmente estas pessoas aparecem nos livros como sujeitos caricaturados, ou,

ainda, como vilões, como personagens secundários, ou como figurantes e, muitas vezes, como personagens de pouco destaque nas narrativas. Por isso, é salutar e necessário que estes escritores, muitas vezes marginalizados, assumam o papel de autoria na literatura.

A proposta de Amorim *et al.* (2022) põe em destaque a necessidade e a possibilidade de se repensar a leitura literária de autores oriundos das periferias na escola, privilegiando-se práticas e projetos que contemplem as obras destes escritores da literatura marginal-periférica. É importante termos consciência do papel da escola em se esforçar para oportunizar que o leitor em formação leia também as produções literárias mais contemporâneas e que estão fora do cânone literário, a exemplo da literatura marginal-periférica. Além disso, na perspectiva de compreender que a referida literatura apresenta uma visão sociocultural dos sujeitos que estão à margem da sociedade, principalmente, no que se refere ao acesso às políticas públicas, bem como também ao mercado editorial quanto à publicação de suas obras.

Dalvi (2013) faz referência à leitura e à produção escrita dessa literatura na escola, recomendando que:

No[s] [anos finais do ensino fundamental e] ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria acessar obras nacionais e supranacionais de reconhecido valor ético-estético, incluindo a literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, alargando, assim, seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência como leitor (e, quem sabe, como produtor) (DALVI, 2013, p. 129, grifo nosso).

Dessa maneira, embora a sugestão da autora seja especificamente para o ensino médio, defendemos, em consonância com a BNCC (2018), que é perfeitamente possível trabalhar essa literatura nos anos finais do ensino fundamental, visto que “[...] é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados” (BRASIL, 2018, p. 75), e, além disso, “Mesmo em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá a curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos” (BRASIL, 2018, p. 76).

Diante disto, reiteramos que a leitura de obras de autores da literatura marginal-periférica, assim como a escuta e a análise de *raps*, e, ainda, as práticas didático-metodológicas tendo como objetos de aprendizagem outros

elementos da cultura *hip-hop*, devem e podem ser desenvolvidas no currículo escolar do ensino fundamental e do ensino médio, observando-se e respeitando-se as necessidades e as especificidades educacionais de cada público discente, como apresentamos na seção 4.2, a seguir.

4.2 Estudantes em contextos de leituras literárias: descrição e análise do projeto de formação de leitores

O “Projeto A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *hip-hop*” (disponível integralmente no Apêndice A) foi idealizado, tendo como principais participantes alunos de turmas do 8º e do 9º ano do ensino fundamental, com o propósito de contribuir com a formação leitora desses estudantes, por meio do contato deles(as) com textos de autores da literatura marginal-periférica, com letras de *raps*, e em momentos de interação com as batalhas de rimas improvisadas, promovidas pelos *Mc’s* da Batalha do Cimba, movimento cultural *hip-hop* da cidade de Araguaína.

Nesse sentido, como já referimos anteriormente, o projeto foi desenvolvido a partir de quinze oficinas de leitura literária, em cada uma das duas turmas citadas, no decorrer do ano letivo de 2022, contemplando atividades como: (i) leituras orais e silenciosas, (ii) exposições orais de leituras realizadas e de biografias de autores de textos lidos, (iii) sarau, (iv) batalhas de rimas improvisadas, (v) escuta e análise de *raps*, (vi) apreciação de vídeo-poemas, e ainda produção escrita de poemas a partir de livro lido.

Apresentamos, a seguir, o quadro demonstrativo com as oficinas de leitura realizadas e os respectivos temas abordados em cada uma delas:

Quadro 2 - Descrição das oficinas de leitura

Oficinas e datas	Descrição dos conteúdos das oficinas
Oficina 01-04/05/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação inicial entre professor pesquisador e os estudantes. • Escuta e comentários do <i>rap</i> “Linhas Tortas” (Gabriel, o Pensador). • Apresentação e análise comentada da capa da revista “Caros Amigos- Literatura Marginal”. • Dinâmica de leitura de <i>cards</i> de poemas de autores diversos.
Oficina 02-25/05/25	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de poemas da coletânea organizada pelo professor pesquisador, com foco nos textos de Dinha e de Sérgio Vaz.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sarau de rimas improvisadas com Mc Lemes e Mc Snout, com a participação dos alunos.
Oficina 03-08/06/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, escuta e análise do <i>rap</i> “Fé e Atitude”, de Cristino Maskate.
Oficina 04-25/06/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de poemas da coletânea organizada pelo professor pesquisador, com foco nos textos de Conceição Evaristo e de Cristiane Sobral.
Oficina 05-10/08/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão do poema “Literatura periférica”, de Sérgio Vaz. • Apresentação de vídeos-poemas sobre <i>Slam</i> Interescolar de São Paulo e leitura de poesias <i>slam</i>, selecionados do livro “Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas”. • Leitura, escuta e interpretação oral e escrita do <i>rap</i> “Canção pro tempo”, Projota.
Oficina 06-24/08/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciação e comentários do vídeo-poema “Você já foi poesia hoje?” (Poetisa Mariana Félix) • Leitura coletiva do livro “Da minha janela”, de Otávio Junior. (Somente a turma 82.01) • Visita à biblioteca escolar e leitura de poesias de livros de autores diversos.
Oficina 07-14/09/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita de poemas inspirados no livro “Da minha janela”. (Somente a turma 82.01) • Escolha e empréstimos de livros de poesias, da biblioteca escolar.
Oficina 08-21/09/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e escuta da música “<i>Rap da escola</i>”, Lucke e realização de atividades de interpretação oral e escrita sobre a mesma música.
Oficina 09-07/10/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura oral dos poemas escritas na oficina anterior sobre o livro “Da minha janela”, de Otávio Junior. • Leitura da poesia “Eu queria Ter e Ser”, de Ferréz. • Produção de poemas curtos com o tema “O que eu queria”.
Oficina 10-11/10/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação atividade de interpretação sobre a canção “<i>Rap da Escola</i>”, de Lucke. • Produção de poemas com o tema a rotina escolar e leituras dos poemas dos alunos.
Oficina 11-19/10/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e interpretação dos <i>raps</i> “Mulher guerreira”, de Sintonia Feminina e “Anjos- pra quem tem fé”, O Rappa, seguida de dinâmica de definição das músicas em apenas uma palavra, elaboração de cartazes. • Produção escrita de poemas a partir dos sentidos apreendidos da escuta dos <i>raps</i> e das palavras elaboradas em cartazes.
Oficina 12-26/10/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de rimas improvisadas com Mc Lemes e Mc Ferrugem, a partir do tema “rotina escolar”. • Leituras dos poemas produzidos na oficina 11.
Oficina 13-26/10/2022	<p>Apresentações no evento Semana Cultural de Linguagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declamações de poesias inspiradas na leitura do livro “Da minha janela”, de Otávio Júnior. (Alunos da turma do 8º ano) • Declamação da poesia “Mulheres”, de Mirella Oliveira do livro “Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas”. (Alunas da turma do 9º ano).
Oficina 14-23/11/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciação do vídeo-poema “Manifesto negro”, do poeta Janio Silva, seguida de dinâmica com plaquinhas para expressar o entendimento de palavras do vídeo-poema.

	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras de livros diversos de autores contistas da literatura marginal-periférica.
Oficina 15-10/12/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras e discussões orais de poemas e contos selecionados do livro “Pelos periferias do Brasil”. • Confraternização de encerramento do projeto de leitura “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do hip-hop.”

Fonte: quadro elaborado pelo professor pesquisador.

Em conformidade com o que demonstra o quadro anterior, diversificamos os procedimentos metodológicos alternando leituras, declamações, escutas de *raps*, momentos de interpretação oral e escrita e apreciação de vídeos-poemas no intuito de motivar os alunos a um maior envolvimento no desenvolvimento das oficinas.

De fato, consideramos que essa diversidade e a alternância de metodologias contribuíram para a elevação da participação da maioria dos estudantes no decorrer do projeto de leitura, de modo que foi possível notar que muitos alunos que apresentavam maior resistência nos momentos de leitura oral, às vezes, demonstravam melhor envolvimento na leitura silenciosa ou nas atividades de interpretação escrita, por exemplo.

Ancorados na defesa de Colomer (2007, p. 120) de que o trabalho com a leitura literária na escola por meio de projetos é uma prática pedagógica salutar para integrar os momentos de uso com os de exercitação da leitura, interrelacionar as atividades de leitura e de escrita, englobar os exercícios sobre operações de leitura, facilitar nos processos de compreensão do texto, e sobretudo favorecer a assimilação das aprendizagens realizadas, definimos como objetivo principal do projeto em destaque, assim como desta pesquisa:

Demonstrar, por meio de um projeto de leitura, que as batalhas de rimas improvisadas do movimento *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e à poética da literatura marginal-periférica contribuem para a formação de jovens leitores literários em comunidades periféricas (SOUSA, 2021, p. 04).

À vista do objetivo exposto, salientamos que, para a demonstração de que o projeto poderia contribuir para a formação de leitores literários na escola, mobilizamos diferentes ações e práticas de leituras literárias, sempre na perspectiva de que o contato dos estudantes com a literatura é algo imprescindível para que se tornem leitores mais conscientes e críticos. Esteja a

literatura marginal-periférica no objeto livro, ou em pequenos textos impressos, ou em coletânea de textos, a exemplo da que providenciamos e utilizamos no decorrer do projeto, urge que os estudantes tenham acesso a um bom acervo de obras e de autores dessa literatura. Por isso, realizamos uma curadoria, selecionamos e adquirimos obras com o nosso custeio, para reunir um acervo de qualidade, tendo em vista o *déficit* de materiais nesta temática da referida literatura na escola.

No processo de curadoria, consideramos privilegiar os gêneros poema e conto em virtude de serem textos mais curtos e possíveis de serem lidos no decorrer das oficinas de leitura que nos propusemos a realizar quinzenalmente na escola. Além disso, demos preferência a autores e a obras que apresentam os poemas e os contos por meio de uma linguagem mais compreensível aos estudantes adolescentes, descartando livros e autores com linguagem que remetem à violência explícita, muitas vezes vivenciadas pelos moradores das periferias, e ainda palavras e expressões referentes ao universo da sexualidade humana.

Desse modo, precavemo-nos de suscitar entre os alunos situações constrangedoras e/ou polêmicas mais acirradas que porventura convocassem a intervenção dos pais e/ou responsáveis ou até mesmo da gestão da escola, visto que vivemos em um momento que frequentemente presenciamos movimentos e levantes retrógrados e organizados com explícitas intenções de censura à literatura na escola.

No que concerne à justificativa, salientamos que o projeto assim se fundamenta:

[c]onsiderando as temáticas sociais que se fazem presentes no *Hip-hop* e na literatura marginal-periférica é que defendemos a relevância social da realização de projeto de leitura com vistas à formação de leitores literários por meio da interlocução entre jovens *Mc's* promotores de batalhas de rimas improvisadas na cidade de Araguaína e os estudantes do ensino fundamental II de uma escola da rede estadual de ensino, na mesma cidade (SOUSA, 2021, p. 04-05).

A literatura marginal-periférica apresenta modos discursivos de representatividade da realidade cotidiana das periferias das médias e grandes cidades, em que geralmente se evidencia a ausência de políticas públicas, que dificulta o acesso da população à cidadania por meio de moradia digna,

educação pública de qualidade, transporte e mobilidade urbana, segurança, sistema de saúde, dentre outros direitos negligenciados pelo estado.

Além disso, historicamente, essas comunidades periféricas foram constituídas por uma maioria populacional de pessoas pretas e pardas, que enfrentam maiores dificuldades de acesso a diferentes espaços sociais, como reflexo do racismo estrutural que persiste na sociedade brasileira. À vista desses fatores, a literatura marginal-periférica, assim como o movimento cultural *hip-hop*, caracteriza-se como um espaço de voz das comunidades periféricas e marginalizadas para expressarem suas realidades em perspectivas de reexistência, de valorização de suas vivências e ocupação de diferentes espaços sociais.

No que concerne ao desenvolvimento do projeto de formação de leitores no Colégio Adolfo, nosso primeiro contato com os estudantes participantes desse estudo, matriculados em uma turma de 8º e outra turma de 9º ano, ocorreu na biblioteca da unidade escolar, onde nos apresentamos como professor de língua portuguesa de outra escola da rede estadual de ensino e pesquisador doutorando em Linguística e Literatura pela UFNT.

Logo, apresentamos as diretrizes do projeto e informamos que, a partir daquele primeiro encontro, até o final do ano letivo de 2022, estaríamos quinzenalmente juntos, mais precisamente no período de duas aulas em cada uma das turmas (50 minutos cada aula), realizando práticas de leituras de textos de autores da literatura marginal-periférica, escuta de *raps*, entre outras atividades de letramento literário e de reexistência, com o intuito de motivá-los à leitura de literatura.

De modo geral, a maioria dos alunos das duas turmas se mostrou tímida e pouco participativa nesse primeiro momento, apesar das falas incentivadoras da professora regente das turmas, que se fez presente naquele primeiro encontro, assim como no decorrer de quase todo o projeto.

Estabelecer laços de aceitação e de confiança com os estudantes foi um processo que se efetivou aos poucos, principalmente, na turma de 9º ano, que era composta por um número maior de adolescentes com idades relativamente diferentes, sendo a maioria do sexo masculino (total de 19 homens e 14 mulheres). Nessa turma, muitos estudantes apresentavam comportamento de apatia, quase sempre com resistência a participar das atividades propostas.

Nesse sentido, a colaboração da coordenadora pedagógica, da orientadora educacional e, especialmente, da professora regente foi fundamental para que pudéssemos prosseguir com o projeto de leitura e, aos poucos, conquistássemos a adesão de todos os alunos na realização das oficinas de leitura literária.

Diante disso, enfatizamos que contar com uma rede de colaboradores é essencial para o desenvolvimento de projetos pedagógicos na escola, pois o professor sozinho pode enfrentar grandes dificuldades na condução das atividades propostas.

Doravante, nas próximas subseções do presente capítulo, passamos às descrições e análises de recortes das oficinas de leitura realizadas, quinzenalmente, no decorrer do ano letivo de 2022 com os alunos participantes deste estudo.

4.2.1 Saraus com poemas e *rap* no ambiente escolar: a literatura mais próxima dos leitores em formação

Pensamos a realização de saraus no ambiente escolar como uma estratégia pedagógica mais dinâmica e divertida para envolver os estudantes em práticas de leitura literária, contemplando performances orais e corporais. Nesse intuito, no decorrer do projeto foram realizados dois saraus: um como a primeira atividade com os alunos e o segundo mais próximo do encerramento do projeto na escola.

Considerando-se a importância desse tipo de evento artístico-cultural, com viés profundamente literário, tanto para a expansão da literatura marginal-periférica, quanto para o desenvolvimento de nosso projeto de leitura, julgamos necessário, antes de aprofundarmos a descrição e a análise das oficinas de leitura, apresentarmos algumas considerações a respeito do sarau e suas implicações para a literatura produzida por escritores das periferias.

Evento cultural de caráter elitista, durante o século XIX, o sarau acontecia essencialmente à noite, em salões ocupados por pessoas de destacado poder aquisitivo e/ou da alta sociedade, constituindo-se de música (geralmente ao som de piano), de danças e de leituras literárias, especialmente, de declamações de poesias.

A partir dos anos 1960-1970, o sarau foi ressignificado pelos poetas da literatura marginal, como forma de popularização das poesias por eles produzidas, tendo em vista a falta de oportunidade no mercado editorial para fazer a publicação dessa literatura produzida por poetas que expressavam em seus textos um tipo de “descompromisso” formal e temático, contendo um perfil da literatura brasileira daquele período.

Quanto a essa ressignificação do sarau, Oliveira e Pellizzaro (2016) destacam que:

O evento elegante da «escolhida sociedade» do século XIX, para celebração da música e da literatura, chega ao século XX, mantendo seu vezo elitista, identificando a camada culta e influente da sociedade, a exemplo dos salões (nome pelo qual o sarau também é conhecido) de Paulo Prado e Olívia Guedes Penteado, no período do alto modernismo brasileiro. Nos anos 1960-70, o evento integra-se às lutas ideológicas dos jovens intelectuais universitários de classe média, protagonistas dos movimentos vinculados à contracultura, entre os quais, no Brasil, a poesia marginal. Nesse contexto, a atuação cultural dos poetas marginais, que vendiam e declamavam seus textos em bares, porões, praças, teatros e espaços underground, perde a solenidade das altas rodas burguesas e intelectuais, opondo-se à ordem do sistema e seus mecanismos de produção e difusão da cultura, segundo interesses do mercado capitalista (OLIVEIRA, PELLIZZARO, 2016, p. 66).

Como ressaltam os autores, a partir da produção literária dos poetas da literatura marginal, a chamada geração mimeógrafo¹³, dos anos 1970-1980, os saraus perdem a aura burguesa e passam a acontecer em locais mais populares, a exemplo de praças, de bares, de cafés, de livrarias e de espaços educativos, como as escolas e as universidades, tendo como público pessoas comuns da sociedade. O sarau, portanto, deixa de ser um evento exclusivo das elites.

Com o surgimento da nova literatura marginal, mobilizada por Ferréz¹⁴ e por outros escritores provenientes das periferias, no início dos anos 2000, os

¹³ Os poetas da literatura marginal ou da geração mimeógrafo eram jovens universitários, em sua maioria, que expressavam em sua literatura a liberdade de criação poética e formal, ironia e uso da linguagem coloquial, tendo como temas o erotismo, questões políticas e sociais. Por publicar os textos de forma independente, por meio da reprodução em mimeógrafos, a literatura dos escritores desse movimento literário também é chamada de “Geração mimeógrafo”, com destaque para Paulo Leminski, Ana Cristina Cesar, Torquato Neto e Chacal.

¹⁴ Ferréz ganhou destaque na literatura a partir da publicação do seu primeiro romance, “*Capão Pecado*” (2000), e a partir de então mobilizou vários escritores e escritoras das periferias de São Paulo e de outras cidades e publicou seus textos em três edições da Revista Caros Amigos (Caros Amigos- Literatura Marginal, vol. I, 2001, vol II, 2002 e vol. III, de 2004). Logo no vol. I,

saraus, como eventos literários, assumem lugar de destaque na literatura marginal-periférica, em que poetas como Sérgio Vaz (criador do Sarau da Cooperifa, com mais de duas décadas em atividade), Alessandro Buzo (Sarau Suburbano), dentre tantos outros, assim como os poetas *slammers*, popularizam a poesia nas praças e nas escolas das periferias, dessacralizando a literatura e mostrando que esta é expressão da realidade cotidiana do povo, como argumentam Oliveira; Pellizzaro (2016), a seguir:

[o]s saraus constituem um poderoso recurso por meio do qual agentes culturais da periferia intervêm social e culturalmente em seus próprios espaços de atuação, caracterizados como “locais de cultura” (Bhabha 1998). O evento fomenta a produção literária, a formação de público leitor, a circulação e venda de obras, o que acaba introduzindo no campo literário novas práticas e agentes, com efeitos desestabilizadores do lugar de nobreza da literatura, que passa a ocupar, ao invés dos salões privados, o espaço público das ruas, becos e “quebradas” (OLIVEIRA, PELLIZZARO, 2016, p. 77).

Como explicitam os autores, os saraus constituem-se como eventos literários que interferem na rotina cultural da periferia, promovendo, assim, a inclusão de diferentes pessoas no mundo literário. Se não fossem estes saraus da periferia, muitos, dificilmente, teriam a oportunidade do contato com a literatura e/ou conseguiriam desfrutar de momentos de vivência com os textos de literatura. Desse modo, os saraus são eventos extremamente relevantes que contribuem, principalmente, para a disseminação da leitura literária e para a produção de novas literaturas, a exemplo da poesia *slam*, expressão de reexistência, que surge nas periferias, sendo parte de suma importância cultural e social, e, ainda, estruturada como uma poesia constitutiva dos saraus periféricos.

Tendo em vista o caráter poético-oral que marca a dinâmica em que se desenvolvem os saraus, como atividade inicial do projeto de formação de leitores literários, promovemos, na biblioteca do Colégio Adolfo, um sarau acompanhado das seguintes atividades, primeiro momento: a Escuta do *rap* “*Linhas tortas*”, de Gabriel, o Pensador (ver letra no Anexo J); segundo momento: indagamos se todos os adolescentes tinham o costume de ouvir *raps* e vários estudantes -

Ferréz apresenta o seu “Manifesto de abertura: Literatura Marginal”, com considerações sobre a produção literária pelos escritores das favelas e seus modos de expressão e representação da realidade por meio dessa literatura.

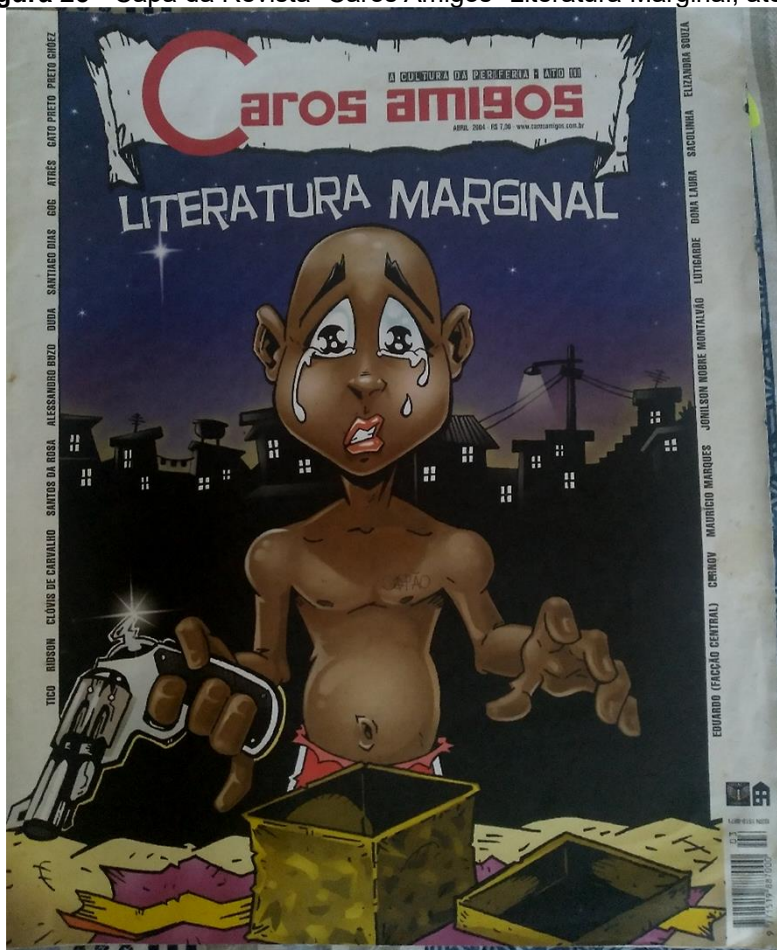
principalmente os garotos - responderam que sim, inclusive citando nomes de cantores como “Projota”, “Djonga”, “Salvador da rima” e “Racionais MC’s”. Na turma de 9º ano, um dos adolescentes colocou no celular um trecho do rap “Negro Drama” e dos “Racionais MC’s”.

Logo depois, entregamos cópias da letra do rap “Linhas tortas” aos(as) estudantes e orientamos que fizessem uma leitura silenciosa. Em seguida, reproduzimos por meio do aparelho celular e caixa de som, solicitando, antes, que os(as) alunos(as) tentassem acompanhar e que ficassem à vontade para cantar.

Após essas ações, abrimos o diálogo para que os participantes do sarau falassem sobre suas percepções ou a apreciação sobre o rap. No entanto, a maioria relatou nunca ter ouvido aquela letra/canção, apesar de já ter ouvido falar sobre o rapper Gabriel, o Pensador. Poucos expressaram seu entendimento sobre a letra/rap, mas conseguiram identificar que o rapper faz referência à sua relação com a leitura e a escrita literária.

A seguir, por meio da Figura 25, apresentamos o exemplar da revista “Caros Amigos- Literatura Marginal - a cultura da periferia, ato III” (Figura 25), seguido de leituras de poemas.

Figura 25 - Capa da Revista “Caros Amigos- Literatura Marginal, ato III”



Fonte: arquivo do acervo do pesquisador (2023).

No momento da apresentação da revista, aos estudantes, inicialmente instigamos a leitura visual da imagem que compõe a capa, orientando os estudantes para que prestassem bastante atenção na figura da criança que aparece e em todos os demais elementos à sua volta. Houve alunos que chamaram a atenção para a expressão amedrontada e chorosa do garoto e a arma em sua mão.

Solicitamos também aos estudantes que pensassem sobre quem seria aquele garoto, onde morava, com quem morava, o que teria acontecido para estar chorando com um revólver na mão, que idade teria. Seria estudante como eles?

Na sequência, falamos brevemente sobre a iniciativa de Ferréz em relação à publicação da revista em questão e de mais dois números anteriores a ela. Ressaltamos os meios de o escritor dar visibilidade à literatura produzida na e sobre as periferias. Também perguntamos se havia algum estudante que se

dispusesse a ler alguns dos textos da revista “Caros Amigos- Literatura Marginal, ato III”, o que foi aceito por duas adolescentes da turma de 8º ano, que leram, respectivamente, os poemas “*Brasil com P*”, de GOG (p.13) e “*Lixão*”, de Lizandra Souza (p.30). Quanto aos estudantes da turma de 9º ano, não houve disposição de nenhum deles para fazer a leitura, pelo menos, naquele primeiro momento.

Após a apresentação da revista, prosseguimos com a atividade de leitura de diferentes *cards*, contendo imagens diversas, com frases e poesias de escritores da literatura marginal-periférica, além de alguns trechos de *raps*.

Para a realização dessa dinâmica de leitura, antecipadamente providenciamos um quibano¹⁵, sobre o qual dispusemos diversos *cards* de poemas e de *raps*, e, ainda, passamos entre alunos para que cada um escolhesse um ou mais textos para a leitura oral. Segue a imagem do quibano contendo os *cards*, conforme demonstra a Figura 26:

Figura 26 - Cards literários dispostos no quibano



Fonte: arquivo do acervo do pesquisador.

¹⁵O quibano é um utensílio doméstico afro-indígena, tecido de palhas e/ou fibras de palmeiras, usado sobretudo, pelas comunidades rurais para juntar e separar grãos de alimentos nos processos de limpeza antes do preparo para o consumo.

Em seguida, solicitamos que os alunos fizessem uma breve leitura silenciosa dos seus *cards*, para familiarização com o texto antes do momento da leitura vocalizada. Após alguns minutos, prosseguimos à leitura oral.

Nesse momento, notamos certa resistência dos estudantes à leitura. No entanto, compreendemos que o fato de ser nosso primeiro contato potencializou ainda mais essa resistência e essa timidez para a leitura oral.

Quanto à pouca participação dos alunos no contexto geral de nossa primeira proposta de leitura, o fato despertou-nos uma intensa sensação de frustração e de preocupação, pois interpretamos que, de certo modo, era uma forma daqueles jovens alunos expressar a não-aceitação de nossa presença, principalmente pelo fato de, até aquele momento, não termos nenhum tipo de familiaridade, visto ser nosso primeiro contato.

Para amenizar a sensação de frustração e de preocupação, contamos com todo o apoio prestado pela professora regente, que foi bastante solícita em nos auxiliar na recepção e na organização dos discentes na biblioteca, e, até mesmo, em outros momentos no decorrer da realização do projeto. Ao final do sarau, ela nos relatou que expressivo número de estudantes de ambas as turmas, principalmente, da turma de 9º ano, geralmente demonstrava apatia e resistência em realizar as atividades escolares propostas, sobretudo, referentes às práticas de oralidade.

4.2.2 Batalhas de rimas improvisadas: expressão da poética oral do *hip-hop*

Como já nos referimos na seção 2.5.2, do segundo capítulo desta Tese, os *Mc's* Lemes, Snout e Ferruge, representantes da Batalha do parque Cimba (Araguaína-TO), estiveram presentes como colaboradores do projeto de leitura. Destacamos que, já na segunda oficina ministrada por nós, eles apresentaram uma breve batalha de rimas, na modalidade batalha de conhecimentos, em que solicitaram aos estudantes que falassem palavras contidas nos poemas dos *cards* literários, lidos no sarau do primeiro encontro, para que pudessem ajudar a construir as rimas a partir daquelas palavras.

Nessa ação de batalha de rimas improvisadas, houve maior envolvimento dos discentes; a maioria não conhecia essa cultura *hip-hop* e se mostrou fascinada pela capacidade de improvisação rítmica-poética dos *Mc's*. Então,

mediante a grande aceitação e simpatia dos discentes para com os *Mc's*, e como já estava previsto no planejamento do projeto, convidamos esses poetas da oralidade para participar em outros dois momentos posteriores. A seguir, apresentamos a transcrição da última batalha de rima improvisada, que foi realizada na quadra da unidade escolar, no evento Mostra Literária, promovido pelos professores da área de linguagem com a participação de estudantes de todos os turnos da escola:

Mc Lemes: Se vocês ama essa cultura, como eu amo essa cultura...gritem hip...

Plateia: hop!

Mc Lemes: gritem hip...

Plateia: ...hop!

Mc Lemes: Se vocês ama essa cultura, como eu amo essa cultura...gritem hip...

Plateia: ...hop!

Mc Lemes: gritem hip...

Plateia: hop!

Mc Lemes: Então eu vou fazer aqui uma demonstração,/ passando a minha mensagem e agradecendo/...só falando só verdade, porque vem do coração!/ Por isso a cada verso vou fazendo uma construção,/ tipo pedreiro! Só que o pedreiro da cena./ Construindo problema? Não!/ Só resolvendo meus esquemas,/ porque eu sou pouco a favor desse sistema!/ Não, não, não! Porque minha mente,/ ela sempre segue plena!

Mc Snout: Minha mente segue plena e encontra a alma! / Por isso que eu dedico amor à literatura. / E na minha cultura expresso sempre isso, porque eu sou o verso próprio da cultura!/ Então eu me permito com a intenção de melhorar,/ porque eu faço o freestyle na frente pra mim somar! / Por mais que o som dê problema...tá ligado? / Diante da perseverança não há obstáculo!

Mc Lemes: Não há obstáculo, eu vou chegando!/ Cês sabe que a rima, agora já tô incucando!/ Mas não importa onde eu chego, eu sigo somando!/ Decorrendo do que eu corro, cê sabe que eu tô suando!/ Um salve pro Colégio que me abrigou nessa cultura!/ Cê sabe que amo arte e literatura!/ Porque isso é mensagem do meu vocabulário!/ Cê sabe que eu rimo, independente do horário:/ de manhã ou de tarde...talvez ou tô trabalhando!/ Mas você sabe que com a cena eu tô somando!/ Na escola eu sempre tive estudando,/ e agora eu voltei na escola eu voltei me apresentando!

Mc: Snout: Hoje eu tô fazendo ritmo com a escola, isso é engraçado!/ Existe ditadura, porque meus professores do passado/ me salvaram de sentar no canto de mais uma ditadura!/ Por isso que eu digo meu freestyle restaurado!/ Vários professores me tiraram dessa.../ eu nem sabia que eu tinha talento hip-hop,/ o professor que me ensinou! É o quinto ano que tô nessa!

Plateia: Êhhhhhh... (Gritos e aplausos)

Mc Lemes: Por isso que aqui eu vou lançar...o flow/ A seguinte mensagem eu vou passar:/ porque aqui se passa verdade nos corações.../ do professor, que é o mestre de todas as profissões!/ Aqui tem todas as profissões unidas!/ Por isso que todas as culturas são bem-vindas,/ por isso que todo conhecimento é de verdade!/ Porque aqui se prega a evolução com sagacidade!

Mc Snout: (primeiro verso ininteligível) ...desperta o conhecimento, a moral... Cê tá ligado que o meu rap diz a causa: o melhor conhecimento, a literatura passa! Por isso que eu chego nessa animação falando: vocês com a Educação, vocês tão se armando... contra uma opressão garantida no futuro! Porque cês sabe que a vida num é fácil nesse mundo! A vida não é fácil, mas se tiver estudo, o caminho de vocês, vocês que escolhe...é o futuro!

Plateia: Êhhh! (Aplausos)

Mc Lemes: Mano, por isso que aqui só se constrói! Então cada professor é um super-herói! É... eu tô sempre na minha evolução! Por isso que eu vou passar minha visão,/ de tudo que eu faço aqui é de coração! São verdades passadas em forma de improvisação! É... e a escola sempre abriga quem quiser:/ não importa se ele é homem, se ele é preto, ou se é mulher! Não importa, que ao ir...cultura! isso aqui é muito mais que... só cultura de rua! A gente tá constando a postura perpetua! Por isso que eu vou rimando na minha e na sua!

Mc Snout: Eu apresento meu conceito ideal de sociedade! Geral tá panguando! Não tem mulher, não tem preto! Não tem homem macho, mano! Pra mim só existe “bora ser humano”! Por isso que eu chego pro freestyle! Agora... na rima eu digo: “fora com a opressão!”./ Racismo e preconceito na minha sociedade,/ me deixam indignado com a própria convicção!

Mc Lemes: Por isso que com verso eu faço magia! Então eu faço rap: ritmo e poesia! Eu agradeço a oportunidade de coração! E com fé em Deus, sábado o Flamengo é campeão!

Plateia: Êhhhhhhh! (Aplausos).

Fonte: transcrição feita pelo pesquisador a partir de vídeo cedido pela coordenação da escola.

A batalha de rima acima foi gravada em vídeo por meio de aparelho celular pela coordenadora da escola campo de pesquisa, que nos cedeu para uso nesta Tese. Assim, fizemos a transcrição literal¹⁶ do áudio com o propósito de apresentar a batalha em sua integralidade com a reprodução fiel das rimas dos Mc's. a batalha teve duração de quatro minutos e doze segundos, foi apresentada como forma de demonstrar para toda a comunidade escolar a importância do movimento *hip-hop* na escola, e como os *Mc's* improvisam suas rimas que, naquele momento, tiveram como mote suas percepções do projeto de leitura literária que desenvolvemos com os estudantes das turmas de 8º e de 9º anos, do qual participaram como colaboradores; e, ainda, a apreciação dos trabalhos artístico-literários expostos e apresentados no evento em que fizeram a batalha.

¹⁶ Na transcrição literal é importante que todo o conteúdo enunciado pelos falantes sejam transcritos, exatamente do modo como foi enunciado: obedecendo a linguagem desses falantes, reproduzindo sua linguagem formal ou coloquial, gírias, pausas e contração de palavras, por exemplo.

Como marcamos na transcrição, houve a participação da plateia, que estava disposta, com a maioria das pessoas sentadas, assistindo à apresentação. Inicialmente, Mc Snout falou brevemente sobre o movimento *hip-hop* em Araguaína, destacando a Batalha do Cimba, que ocorre sempre aos finais das tardes de domingo, no Parque Cimba (Araguaína-TO), que dá nome ao evento. Ele falou ainda de sua participação e dos Mc's Lemes e Ferruge nas oficinas do projeto de leitura que desenvolvemos na escola e, em seguida, passou a palavra ao Mc Lemes.

Mc Lemes iniciou sua enunciação convocando a plateia a interagir com a saudação usual das batalhas de rimas, sempre entoada no início dessas apresentações: “Se vocês *ama* essa cultura, como eu amo essa cultura...gritem: *hip-hop!*”. As pessoas da plateia, animadas, responderam à saudação, conforme instruções de Mc Lemes.

Os dois jovens abrem a batalha com rimas que fazem referência a suas condições de integrantes do movimento *hip-hop* por meio de suas identidades como *Mc's* integrantes da batalha de rimas improvisadas. Citam, ainda, o comprometimento com o fazer poético de construção de rimas improvisadas, como vemos nos versos “Cê sabe que eu rimo, independente do horário:/ de manhã ou de tarde...talvez ou tô trabalhando! /Mas você sabe que com a cena eu tô somando!”, de Mc Lemes. Por meio desses versos, Lemes apresenta à plateia sua relação com a batalha de rimas, demonstrando sua identidade cultural aparentemente formada sob forte influência do movimento *hip-hop*, ao qual ele se refere como “a cena”. Vejamos, a seguir, a partir da Figura 27, a imagem dos Mc's performando suas rimas.

Figura 27 - Mc Lemes e Mc Snout (à direita) em batalha de rimas



Fonte: fotografia cedida pela coordenação do Col. Adolfo (2022).

Na progressão da apresentação da batalha de rimas, os *Mc's* passaram a rimar sobre a arte e a literatura, expressando admiração e uma possível relação com a leitura e com a produção de literatura oral, por meio da construção das rimas improvisadas e do *freestyle*, como afirma Mc Snout, em “Por isso que eu dedico amor à literatura./ E na minha cultura expresso sempre isso, porque eu sou o verso próprio da cultura!/ Então eu me permito com a intenção de melhorar,/ porque eu faço o freestyle na frente pra mim somar!”.

No decorrer dos versos que dão início à batalha, percebemos que os dois *Mc's* improvisam suas rimas apresentando, enfaticamente à plateia, suas relações com o movimento *hip-hop*, destacando suas improvisações rítmico-poéticas, e sobretudo, demonstrando suas identidades culturais, formadas a partir de suas relações com essa cultura, que expressa as vozes das populações periféricas urbanas, histórica e majoritariamente constituída de pessoas negras.

Na continuidade, Mc Lemes informa a plateia quanto à sua vivência de interlocuções rítmico-poéticas nos ambientes escolares, atuando como artista da cultura *hip-hop* por meio das rimas improvisadas, como está exposto na sequência de rimas, a seguir:

Um salve pro Colégio que me abrigou nessa cultura!/ Cê sabe que amo arte e literatura!/ Porque isso é mensagem do meu vocabulário!/ Cê

sabe que eu rimo, independente do horário:/ de manhã ou de tarde...talvez ou tô trabalhando!/ Mas você sabe que com a cena eu tô somando!/ Na escola eu sempre tive estudando,/ e agora eu voltei na escola eu voltei me apresentando! (Mc Lemes, nov 2022).

Nessa construção de rimas, Lemes faz referência à sua atuação em apresentações nos ambientes escolares, em que frequentemente se faz presente junto com outros *Mc's*, levando a cultura *hip-hop* por meio de palestras, de rodas de conversas com crianças, com adolescentes e com adultos, de oficinas de rimas, e, principalmente realizando batalhas de rimas improvisadas na modalidade conhecimento.

Nesse sentido, salientamos que acompanhamos a trajetória do movimento *hip-hopper* Batalha do Cimba desde o início, no ano de 2017, e a partir de então incentivamos e encaminhamos os *Mc's* a levarem as batalhas de rimas para as escolas e as universidades, como forma de expansão da cultura *hip-hop* e de valorização da poesia oral construída por esses poetas orais urbanos, *Mc's* e *rappers*, que, conforme assevera Souza (2011), “[e]m suas narrativas, eles tematizam o cotidiano, aconselham, denunciam, ensinam, tomando como referências aspectos do meio social, político e cultural em que vivem” (SOUZA, 2011, p. 61).

Em conformidade com o argumento exposto acima por Souza (2011), as construções poéticas dos *Mc's*, a exemplo das rimas de Lemes e de Snout, em destaque, evocam como temáticas, diversos aspectos sociais e contemporâneos presentes nos contextos urbanos-periféricos, denotando suas vivências e suas percepções crítico-sociais acerca dos contextos em que estão inseridos.

Nas rimas em análise, verificamos que os *Mc's* colocam em evidência a abertura gradual que as escolas e as universidades têm dado para a inserção do *hip-hop* nesses ambientes, em perspectiva de interlocuções poéticas e de contribuições à construção de uma educação literária, voltada aos estudantes da educação básica e do ensino superior, e ainda os próprios *Mc's*, dentre os quais percebemos que alguns desenvolveram a consciência de que para se sobressaírem nas batalhas de rimas necessitam praticar diversos tipos de leituras, principalmente, a literária.

Podemos destacar, ainda, nessa batalha de rimas realizada na escola, outras temáticas enunciadas por Lemes e por Snout que, de certo modo,

convocam a plateia, principalmente, os estudantes presentes, a refletir sobre a literatura como expressão das percepções da realidade cotidiana. Isso pode ser assinalado com base nos seguintes versos de Mc Snout: “Minha mente segue plena e encontra a alma!/ Por isso que eu dedico amor à literatura./ E na minha cultura expresso sempre isso, porque eu sou o verso próprio da cultura!”; vemos também referência ao papel de transformação social desempenhado pela educação, em:

Por isso que eu chego nessa animação falando: vocês com a Educação, vocês *tão* se armando... contra uma opressão garantida no futuro! Porque *cês* sabe que a vida *num* é fácil nesse mundo! A vida não é fácil, mas se tiver estudo, o caminho de vocês, vocês que escolhe...é o futuro! (Mc Snout, nov 2022).

As rimas de Snout destacam a perspectiva de que, por meio do acesso à educação, os adolescentes e os jovens em formação poderão ter melhores condições de romper com as diversas dificuldades que acentuam as desigualdades sociais e que limitam e/ou impossibilitam o acesso à cidadania.

Como construção artístico-cultural, o movimento *hip-hop* é, sobretudo, uma prática de grande relevância que expressa as vozes da população negra e periférica, marginalizada ao longo da história pelas impossibilidades de acesso à cidadania, aspecto potencializado pelo racismo. Em contraposição a essa realidade, as poéticas enunciadas pelos *Mc's* nas batalhas de rimas, assim como nas letras de *raps*, potencializam o combate a todo tipo de preconceito e de racismo, tão presentes na sociedade brasileira.

Devido a isso, destacamos, a seguir, as rimas em que Mc Snout faz sua crítica social a partir de sua percepção de diferentes preconceitos e do racismo (que é uma questão estrutural em nosso país), aos quais repudia. Vejamos a letra:

Eu apresento meu conceito ideal de sociedade!/ Geral tá panguando!/ Não tem mulher, não tem preto! Não tem homem macho, mano!/ Pra mim só existe “bora ser humano”!/ Por isso que eu chego pro *freestyle*!/ Agora... na rima eu digo: “fora com a opressão”!/ Racismo e preconceito na minha sociedade,/ me deixam indignado com a própria convicção! (Mc Snout, nov 2022).

A partir da apropriação de uma linguagem coloquial marcada pela presença de gírias (“Geral”, “panguando”, “mano”, “bora”), característica

acentuada das letras de *rap*, do *slam* e das batalhas de rimas, Mc Snout posiciona-se contra a misoginia, em “Não tem mulher...não tem homem macho”, com isso podemos interpretar que há uma defesa da igualdade de gêneros. Na sequência, o referido Mc ainda rejeita qualquer forma de opressão e finaliza expressando sua total indignação e sua reprovação em relação ao preconceito e ao racismo, nos versos “Racismo e preconceito na minha sociedade, / me deixam indignado com a própria convicção!”.

Nessa perspectiva, consideramos que as batalhas de rimas na “modalidade conhecimento” (uma vez que existem outras modalidades) são práticas de um tipo de linguagem poética mais democrática e acreditamos que sua inserção na escola seja muito importante, visto que a linguagem coloquial dos *Mc's*, associada aos *beats* e ao *freestyle*, e, ainda, considerando, sobretudo, os seus estilos pessoais, conseguem expressar suas identidades culturais. Sendo assim, constatamos que este estilo de poesia, comumente, de poetas-*Mc's* mais jovens, consegue despertar fortemente a atenção de adolescentes e/ou de jovens. Acreditamos que há, portanto, uma identificação maior. Além disso, esta poesia considerada mais “marginal-periférica” pode levar os estudantes ao gosto pelas rimas, podendo despertar-lhes o gosto pela prática da leitura de poemas e até mesmo da escrita literária.

Salientamos que, as habilidades de improvisação dos *Mc's*, que se dão a partir de temáticas livres, ritmadas por um *beat* instrumental, parece-nos ser o fator que mais chama a atenção dos espectadores. A progressão das rimas apresentadas pelos *Mc's* parece corresponder à expectativa das pessoas na plateia sobre qual dos dois poetas-improvisadores conseguirá se sobressair na performance poética-oral do improviso.

Os sentidos enunciados por Mc Lemes e por Mc Snout, na batalha de rimas em evidência, denotam que esses eventos de improvisações poéticas, principalmente nos ambientes escolares, podem contribuir para uma leitura crítico-social da realidade em que adolescentes e jovens são instigados a refletirem e a expressarem suas percepções, ao mesmo tempo que são motivados a exercerem atitudes de reexistência frente às adversidades presentes em seus contextos de vivências sociais.

4.2.3 Livros para ler. Leitura para transformar! Apresentação do acervo literário do projeto de leitura

A presença da literatura marginal-periférica, tanto em prosa quanto em verso, nos currículos escolares é muito pouco notada, como evidenciamos no percurso deste estudo e já discutimos em capítulos anteriores. Em razão desse contexto, para a realização do projeto de leitura *“A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do hip-hop”*, providenciamos um acervo mínimo para uso dos estudantes no decorrer das oficinas de leituras literárias.

Esse acervo foi idealizado e providenciado como forma de o alunado ter contato com o objeto livro e com os escritores periféricos, para que pudessem ler, compreender e refletir sobre os contextos sociais abordados pelos autores e pelas autoras, e ainda tecer possíveis relações entre essa literatura e suas próprias vivências. Além disso, considera-se que muitos jovens estudantes das turmas do 8º e do 9º ano, participantes desta pesquisa, são oriundos de bairros mais periféricos da cidade de Araguaína-TO, vivenciando, assim, contextos em que presenciam a ausência de políticas públicas, que dificultam o acesso a diversos serviços, além de vivenciarem diversas situações cotidianas muito semelhantes às tematizadas pelos escritores e escritoras.

Diante das possibilidades desencadeadas pela leitura literária, recorreremos à Petit (2009), que assevera que:

[O]s escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças as suas histórias, escrevemos a nossa, por entre linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana - a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido - não há razão para que os escritores não toquem cada um de nós. É exatamente nesse ponto que jovens leitores vindos de meios desfavorecidos podem, muitas vezes, se encontrar com eles. Com frequência esses jovens relatam como certos textos, nobres ou humildes - mas também filmes ou canções -, lhes ajudaram a viver, a pensar em si mesmos, a mudar um pouco seu destino. E não somente na adolescência (PETIT, 2009, p. 38-39).

Assim, a partir da leitura literária, o leitor pode refletir sobre o próprio contexto social e sobre a sua vida, de modo a se mobilizar no sentido de mudanças de perspectivas, especialmente, diante de situações de crises, de

repensar seus posicionamentos e suas opiniões. É a literatura um importante instrumento da criação humana que permite aos sujeitos compreenderem a vida e o mundo, mobilizando mudanças possíveis.

Quanto ao acervo utilizado para leituras nas oficinas do projeto, apresentamos por meio do Quadro 03, as obras e seus respectivos autores(as):

Quadro 3 - Acervo literário utilizado no projeto de leitura

Obra	Autor(a)	Quantidade
Da minha janela	Otávio Junior	02
De passinho em passinho	Otávio Junior	02
O livreiro do Alemão	Otávio Junior	02
Poemas da recordação e outros movimentos	Conceição Evaristo	02
Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas: Slam Interescolar	Cristina Adelina de Assunção; Emerson Alcalde de Jesus; Uilian da Silva Santos “Chapéu” (organizadores).	02
Poemas em retalhos negro-nordestinos	Domingos de Almeida	01
O Pequeno Príncipe Preto	Rodrigo França	02
Reza de mãe	Alan da Rosa	02
Flores de alvenaria	Sérgio Vaz	02
Literatura, pão e poesia	Sérgio Vaz	02
Colecionador de pedras	Sérgio Vaz	02
O sol na cabeça	Giovani Martins	02
De passagem mas não a passeio	Dinha	02
De Dizer a Vida	Leomar Alves	05
Na quebrada: quadrinho em hip-hop	Raphael Fernandes (org)	02
Contos negreiros	Marcelino Freire	02
Pelas periferias do Brasil vol. II	Alessandro Buzzo (org)	02
Caros Amigos - Literatura Marginal: a cultura da periferia-ato III (revista)	Ferrez (org)	01
Sobrevivendo no inferno	Racionais Mc's	02
TOTAL DE OBRAS		39

Fonte: quadro elaborado pelo professor pesquisador (2022).

Essas trinta e nove obras do pequeno acervo literário contemplam os gêneros poema, conto, canção e história em quadrinhos. Priorizamos esses quatro gêneros por considerarmos serem de estrutura textual curta, um fator que

possivelmente facilitaria a aceitação dos estudantes para a leitura, visto que as oficinas de leituras aconteciam quinzenalmente.

Tendo em vista esse pequeno acervo literário que foi utilizado pelos alunos no decorrer do projeto de leitura, salientamos que as oficinas contemplaram outras leituras, dentre as quais voltamos a citar: livros de poemas disponíveis na biblioteca escolar, poemas e contos impressos e letras de *raps*. As práticas de leitura a partir dessas obras não ocorreram somente no ambiente escolar, visto que houve estudantes que pegaram livros de empréstimos para ler em suas casas. Ao final do projeto, fizemos a doação da metade desse pequeno acervo para a biblioteca escolar a fim de contribuir para que mais pessoas tenham acesso a essa literatura.

4.2.4 Leituras silenciosas e orais

Como configuração de uma tradição pedagógica do ensino de leitura literária nos contextos escolares, as estratégias que norteiam as orientações para as práticas de leitura silenciosa e oral correspondem às mediações de leitura mais usuais utilizadas por professores no decorrer de toda a educação básica. No entanto, o uso recorrente dessas orientações/mediações de leitura nem sempre garantem que os estudantes concentrem suas atenções no texto, tornando-se leitores, visto que a adoção de intervenções docentes são momentos necessários para que haja a concentração para a leitura.

À vista da necessidade de definição e de adoção de um protocolo para o ensino da leitura literária na escola, Colomer (2007), orienta que:

(a)ntes de mais nada está o fato de oferecer um tempo de prática leitora na sala de aula ou na biblioteca escolar para que os alunos exercitem as habilidades de rapidez, concentração, autocontrole, etc., implicadas no ato da leitura. E são as atividades de leitura dirigida e compartilhada, aquelas em que meninos e meninas vêm elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se pode esperar na narrativa que leem coletivamente; [...] comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra; etc (COLOMER, 2007, p. 65).

Para a convergência dos encaminhamentos elencados pela autora, a familiarização do aluno leitor com o texto é algo imprescindível que concorre para

a efetividade da leitura, de modo que as interações leitor x texto são construídas a partir dessa familiaridade do estudante com o texto, levando à construção de sentidos no decorrer da leitura. Desse modo, compreendemos que a leitura silenciosa contribui significativamente para que os discentes possam adentrar às camadas do texto, fazendo inferências, estabelecendo conexões entre as partes, e, ainda, associando os conteúdos apreendidos às vivências e aos conhecimentos que possuem acerca de temáticas abordadas no texto.

É, pois, a partir da leitura silenciosa que o aluno, na condição de leitor, tem o primeiro contato com o texto. A partir daí, ele passa a elaborar questionamentos, a ampliar conceitos, a compreender situações vividas no cotidiano, mediante uma dinâmica em que a leitura adquire sentidos frente à realidade.

Tendo em vista todos esses aspectos que permeiam as práticas da leitura silenciosa é que, no decorrer da realização do projeto de leitura literária, sempre, privilegiamos momentos em que os estudantes tivessem a oportunidade de interagir silenciosamente com os textos, como forma de estabelecer suas primeiras impressões que, posteriormente, poderiam ser confirmadas ou refutadas nos momentos de leitura oral, de diálogo e de discussões sobre a leitura de textos de literatura.

Neste contexto do projeto e da pesquisa, é pertinente ressaltarmos mais uma vez as dificuldades que surgiram e que enfrentamos no processo de envolvimento dos estudantes adolescentes nas práticas de leitura silenciosa, principalmente na turma de 9º ano, que era composta por um número maior de alunos, em sua maioria do sexo masculino, e, portanto, com perfis mais resistentes à participação nas atividades propostas no decorrer do projeto de leitura. Foi isso que verificamos na sala de aula.

Conforme Yara Sayão (2007), os estudantes adolescentes dos anos finais do ensino fundamental “[...] já há muito tempo vêm sendo considerados “indomáveis” pela escola, por estarem numa idade apontada como difícil e ingrata para o trabalho do professor [...]” (SAYÃO, 2007, p. 106). Esse fato dificulta e se torna um desafio muito maior para os docentes neste processo de formação leitora dos alunos, como temos experienciado ao longo dos vários anos de docência na educação básica. Verificamos também a mesma situação na

realização das oficinas de leitura com as turmas de 8º e de 9º anos do ensino fundamental com os estudantes envolvidos nesta pesquisa.

Considerando nossa experiência como mediador de leitura nas duas turmas envolvidas neste estudo, podemos apontar dois grandes desafios que se apresentaram e que dificultaram a nossa mediação ao engajamento dos estudantes nas práticas de leitura silenciosa e oral:

- (i) O constante estado de inquietação e de dificuldade de concentração que a maioria dos adolescentes apresentaram. Essas características parecem se acentuar no ambiente escolar, onde há uma maior concentração de garotos e de garotas com idades semelhantes, naturalmente com personalidades e comportamentos diversos, que, muitas vezes, constituem amizades que se dispersam em conversas sobre assuntos externos aos conteúdos de aprendizagem apresentados na escola. Muito comumente, ocorrem conflitos entre esses estudantes adolescentes, exigindo, portanto, a intervenção do professor e até da orientação educacional e da coordenação pedagógica da escola.

Uma alternativa que adotamos para minimizar esse problema foi dividir as turmas em dois grupos menores, em que uma parte ficava na sala de aula, e a outra parte ficava na biblioteca escolar. Para tanto, contamos com o auxílio da professora regente das turmas e do coordenador e, ainda, da auxiliar da biblioteca. Pudemos verificar:

- (ii) Uso constante e indevido de aparelhos celulares no ambiente escolar, no decorrer das aulas. Por mais que as escolas tentem proibir e/ou conscientizar os alunos quanto ao uso consciente e, às vezes, pedagógico do celular, ainda é um grande problema para os professores, que diariamente presenciam e vivenciam conflitos em sala de aula, devido aos modos desenfreados como os estudantes fazem uso dos celulares, em detrimento à realização das atividades escolares. No caso da realização das oficinas de leitura, buscamos envolver o uso do celular na escuta orientada de *raps* e na visualização de vídeos-poemas de *slam*, conteúdos abordados no

nosso projeto de leitura. Vejamos a divisão dos grupos, demonstrada a partir da Figura 29, a seguir:

Figura 28 - Leitura oral de poema em sala de aula



Fonte: arquivo do professor pesquisador (2022).

A partir dessa dinâmica de divisão das turmas em dois grupos menores, foi possível que a leitura silenciosa fosse realizada com maior participação dos alunos, de modo que, gradativamente, foram realizados momentos de leituras orais de poemas, tanto em salas de aulas, quanto na biblioteca escolar, e, ainda, em eventos literários promovidos na quadra coberta da escola, com a participação de estudantes de outras turmas.

No que se refere à leitura oral de poemas, em todas as oficinas orientamos os alunos quanto a alguns aspectos que julgamos indispensáveis para a leitura desse tipo de textos; aspectos que julgamos corroborar para a performance rítmico-corporal que realça a expressividade do texto.

Assim destacamos, os seguintes aspectos:

a- Leitura prévia do poema para familiaridade com a pronúncia de palavras e/ou expressões desconhecidas: a linguagem poética se caracteriza pelo uso de figuras de linguagem, de rimas, por vezes ausência de pontuação e de letras iniciais minúsculas, como é o caso muito comum dos poemas concretos e contemporâneos, elementos que exigem do leitor uma certa preparação para a leitura vocalizada.

Em vista disso, Pinheiro (2018) explica que:

[L]er em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. Portanto não é tarefa ligeira. Carecemos de ler e reler o poema, de valorizar determinadas palavras, de descobrir as pausas adequadas e, o que não é fácil, de adequar a leitura ao tom do poema (PINHEIRO, 2018, p. 30).

Partilhamos da explicação de Pinheiro (2018) que defende um momento de preparação do aluno para a leitura oral de poemas, tendo em vista que essa leitura exige que o leitor acione diferentes habilidades linguísticas e corporais, de modo que possa favorecer sobremaneira diferentes aspectos de sua aprendizagem, dentre os quais podemos citar a fruição estética do texto literário e a desinibição para se expressar em público, algo que representa uma grande dificuldade enfrentada por adolescentes e por jovens em formação.

b- Postura corporal: tendo em vista que a leitura oral de poemas compreende toda uma performance, como defende Zumthor (2014); Camargo (2012) enfatiza que “[...] na pronúncia do poema pelo sujeito entram em jogo o corpo, a voz, a dicção, o tom, os gestos e até a indumentária, tudo aquilo que caracteriza o movimento cênico e performático do emissor” (CAMARGO, 2012, p. 70).

Em conformidade com a ênfase da autora, nas oficinas de leitura, sempre orientamos os alunos quanto à postura corporal no momento de ler oralmente o poema, solicitando que se mantivessem de pé, cabeça levemente erguida e com o olhar acima das cabeças dos estudantes que permaneciam sentados em suas respectivas cadeiras.

Embora essas solicitações possam parecer exigências enfadonhas para os estudantes adolescentes, compreendemos que influenciam bastante no desenvolvimento da leitura oral, assim como na recepção do poema pelos espectadores.

c- Entonação da voz: no que se refere à leitura oral ou vocalizada de poemas, observemos atentamente o que nos assevera Zumthor (2014):

[...] a leitura do texto poético é escuta de uma voz. O leitor, nessa e por essa escuta, refaz-se em corpo e em espírito o percurso traçado pela voz do poeta: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado [...] sobre a página” (ZUMTHOR, 2014, p. 84).

Em conformidade com a defesa do autor, a leitura oral de poemas constitui-se como uma leitura muito específica que envolve mecanismos que nem sempre são necessários à leitura de outros gêneros textuais, visto que o poema pode ser concebido como um tecido textual bastante polissêmico, e, que o modo como é enunciado no ato de ler influi nos múltiplos sentidos, que podem ser apreendidos pelos ouvintes. Assim, a recepção da leitura oral do poema pode despertar diferentes sensações nos expectadores, considerando que a entonação da voz do leitor evoca modos singulares de expressividade.

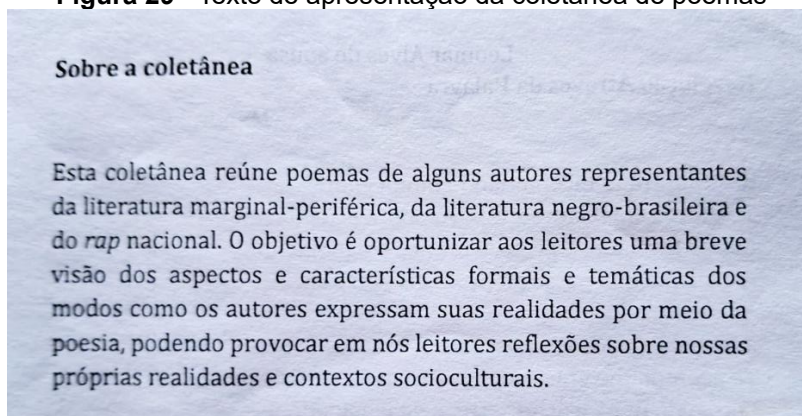
4.2.5 Leitura de coletânea de poemas de autores da literatura marginal-periférica, organizada pelo professor pesquisador

Reiteramos que a presença de obras de autores da literatura marginal-periférica nos acervos das bibliotecas escolares ainda é algo bastante escasso, e, na maioria das escolas, é inexistente, como evidenciamos em nossas considerações sobre o acervo da biblioteca da escola campo de pesquisa, fato já mencionado neste estudo.

Diante dessa realidade e considerando nosso propósito de levar essa literatura para a sala de aula a fim de fomentar a leitura literária entre os alunos participantes deste trabalho, organizamos, inicialmente, uma coletânea de poemas de escritores e de escritoras da literatura marginal-periférica e uma letra de *rap*. Essa coletânea foi disponibilizada aos estudantes para leituras em salas de aulas e na biblioteca, no decorrer das primeiras oficinas de leitura.

A seguir, por meio da **Figura 29** destacamos o breve texto que escrevemos como apresentação da referida coletânea organizada por nós:

Figura 29 - Texto de apresentação da coletânea de poemas



Fonte: arquivo do professor pesquisador (2022).

A apresentação da coletânea coaduna com o objetivo geral e a justificativa do projeto de formação de leitores literários, descritos na seção 4.2, e tem como ênfase informar que os poemas reunidos são de autoria de escritores da literatura marginal-periférica. Há, também, aqueles que igualmente fazem parte da literatura negro-brasileira, conforme defende Luiz Silva Cuti (2010), e ainda *rappers*. Na perspectiva de Cuti (2010), os escritores e as escritoras negro-brasileiras tematizam em suas literaturas as vivências das pessoas pretas, como forma de valorização dessas pessoas e, principalmente, em combate ao racismo.

Sendo assim, os escritores da literatura marginal-periférica, dentre os quais notamos a expressiva presença de escritores negros, expressam por meio de suas obras as vozes periféricas. Fazem de suas produções literárias instrumentos de representação da realidade das comunidades periféricas, ao mesmo tempo em que denunciam as mazelas sociais sofridas por essas comunidades. Reivindicam, ainda, reconhecimento e ações de políticas públicas afirmativas. Tudo isso visando a uma forma de dar mais dignidade de vida às pessoas que moram nas periferias, superando as vulnerabilidades e o racismo.

Diante da importância das pautas e das temáticas apresentadas, defendidas pela maioria dos autores selecionados no *corpus* da pesquisa, os poemas da coletânea versam, especialmente, sobre temas relacionados ao cotidiano vivenciado pelos moradores das periferias, com destaque às visões dos poetas acerca desses contextos, expressando perspectivas de que as dificuldades presentes nestes territórios sejam superadas por meio da reflexão e da capacidade analítica. Sendo assim, há um espaço para a crítica social fomentada por meio dessas práticas de leitura literária, desencadeadas a partir do acesso destas obras da literatura marginal-periférica na escola.

A seguir, com base na **Figura 30**, podemos verificar alguns exemplares da coletânea:

Figura 30 - Exemplos da coletânea de poemas de autores



Fonte: arquivo do professor pesquisador (2022).

A coletânea em questão contempla vinte e dois poemas e, também, inclui uma letra de *rap*, de escritores e de escritoras listados a seguir:

- Mandrake: “**Revolução Através da Palavra**”, *rap*.
- Dinha: “Notícia”, “Seta”, “Liberdade para Nelson Mandela”, “181”, “O vento do dia”, “Porque o poema também é uma vingança”, “Noticiado”.
- Sérgio Vaz: “Ser feliz”, “Fábrica dos sonhos”, “Temporal”, “Na Fundação Casa...”, “Ilusão”, “Simplicidade”.
- Conceição Evaristo: “Certidão de óbito”, “Recordar é preciso”, “Favela”, “Amoras”, “Na esperança, o homem”, “Stop”.
- Cristiane Sobral: “Resiliência”, “Heróina crespá”, “Poema de Narciso”.

Ressaltamos que a seleção desses escritores, bem como alguns de seus respectivos poemas para compor a coletânea organizada por nós, justifica-se pela mobilização das temáticas dos textos e, ainda, pela expressividade linguística que apresentam, uma vez que são elementos que consideramos fundamentais para o conhecimento dos estudantes participantes do projeto de

leitura literária, visto que podem contribuir para a melhora de aspectos relacionados ao vocabulário dos alunos, bem como fomentar a reflexão sobre aspectos e contextos sociais.

Nota-se também que incluímos poucos autores na coletânea apresentada na **Figura 30**, apenas cinco escritores. Contudo, tendo em vista que nosso projeto de leitura literária visava contemplar múltiplas leituras, além dos escritores e escritoras presentes, especificamente, no material que organizamos, destacamos que outros autores e autoras da literatura marginal-periférica foram lidos nas oficinas posteriores, a partir do acervo que organizamos para essa finalidade. Sendo assim, os estudantes puderam também ler e conhecer outras obras poéticas e outros contos.

4.2.6 Exposições orais de leituras realizadas e biografias de autores de textos lidos

A partir da disponibilidade da coletânea de poemas que organizamos, foram realizadas três oficinas de leituras em salas de aula e na biblioteca da escola, em que os estudantes da turma de 8º e 9º ano, tiveram experiências de leituras dos poemas selecionados, observando as estruturas dos textos e, especialmente, as temáticas.

Como estratégias didático-metodológicas para realização dessas oficinas, envolvemos os alunos em momentos de leituras silenciosas e, em seguida, realizamos uma leitura oral, leituras de pesquisas biográficas e apreciação de vídeos-poemas. Tudo isso com o intuito de que os participantes das oficinas conhecessem e se informassem sobre a vida e a trajetória literária da escritora Conceição Evaristo e do poeta Sérgio Vaz.

Quanto à leitura oral, orientamos os discentes quanto à preparação, à postura corporal e vocal para conseguirem performar os poemas, conforme os aspectos que citamos anteriormente na seção 4.2.3.

A seguir, a partir da **Figura 31**, vejamos um momento de leitura oral:

Figura 31 - Aluna faz leitura oral da coletânea de poemas

Fonte: Arquivo do professor pesquisador (2022).

No que se refere à leitura oral, Pinheiro (2018) que defende que “[...] A prática da leitura em voz alta é um instrumento importante para uma aproximação ao poema, no contexto de sala de aula, quando bem realizada, pode despertar o interesse de muitos leitores” (PINHEIRO, 2018, p.32). Nesse sentido, o docente pode ter um instrumento potente para engajar os alunos leitores, criando mais laços físicos e de afeto.

Em conformidade com as ideias de Pinheiro (2018), buscamos identificar, logo no início do projeto, quais alunos tinham mais facilidade, ou fossem mais desinibidos para apresentações dos poemas e das declamações. Depois, sempre os convidávamos para estes momentos com a poesia, em atividades coletivas juntamente com aqueles e aquelas que apresentavam mais dificuldades para oralizar os poemas. Sendo assim, no decorrer das oficinas envolvendo a oralização, os poemas que contavam com maior número de versos e de estrofes foram divididos para leitura coletiva entre até quatro alunos, para que cada um lesse uma estrofe, após ensaiar previamente a apresentação da performance.

Por meio da adoção dessa estratégia didático, avaliamos que foi possível encorajar os estudantes a vivenciarem experiências em que foram convocados a envolver o corpo e a voz em performances de leituras de poemas. Com isso, foi possível notar que, no decorrer das oficinas, gradativamente, mais alunos se sentiram motivados a participarem das práticas de leituras orais de poemas.

Essas estratégias envolveram as salas de aulas, a biblioteca escolar, e, ainda, alguns eventos literários realizados na quadra coberta da escola, local onde havia a presença de um público maior e composto por muitos discentes de todas as turmas do turno matutino, aliás, turno esse em que funcionam as duas referidas turmas.

Ante ao exposto, consideramos que muitos estudantes perderam consideravelmente a timidez em ler em voz alta, visto que em diferentes momentos das práticas de leitura vocalizadas, houve alunos que se dispuseram à leitura oral voluntariamente.

4.2.7 Construindo sentidos nas letras e nos ritmos: escutas e análises de *raps*

O *rap* (do inglês *rhythm and poetry*, ritmo e poesia), conforme explica D'Alva (2014, p. XXII), “[...] estabelece a comunicação oral de histórias fictícias, memórias e toda sorte de assunto que possa representá-lo [...]”, incluindo-se também, aspectos das vivências dos *rappers* e de seus contextos sociais. Sendo assim, o *rap*, um dos cinco elementos do movimento *hip-hop*, é uma produção poético-musical que surge como forma de expressão da população negra em reação ao racismo, a diferentes formas de opressão e às violências vivenciadas pelos moradores dos guetos de Nova Iorque, Estados Unidos, onde o *hip-hop* teve origem nos anos 1970.

Desde então, o *rap* se popularizou em diversos países, inclusive no Brasil, onde podemos destacar nomes como Racionais Mc's, Sabotage, Criolo, Negra Li, Djonga, Projota, Lin da Quebrada, MV Bill, Emicida, dentre outro(a)s que abordam em suas letras contextos diversos que dialogam, principalmente, com as realidades e as vozes periféricas.

Quanto às origens do *rap*, este surgiu na década de 1970, mas tem suas raízes em “[...] um velho costume dos jovens da Jamaica, a *toastie* (falas ou canções improvisadas sobre uma base instrumental), que foi transplantada para Nova York pelo Dj Kool Herc [...]”, conforme informa Ecio Salles (2007, p. 26) em seu livro “Poesia Revoltada”, publicado pela Editora Aeroplano.

O *rap* se caracteriza pelo modo como as mensagens de problematização e de contestação de situações vivenciadas pelas pessoas moradoras das periferias são constantemente tematizadas nas letras escritas e cantadas pelos

rappers. Por isso, nessas canções são muito presentes manifestações de críticas ao racismo, à violência policial, à ineficiência (ou até à inexistência) de políticas públicas nas comunidades periféricas, e, ainda, tematizam os modos do tráfico de drogas e suas implicações sociais para a vida daqueles que fazem parte. Contudo, também ouvimos sobre as situações de superação da pobreza por meio da música/da arte, mensagens de conscientização da realidade social que versam esperança à juventude (negra ou não). Muitas letras falam sobre os diversos caminhos e escolhas que se apresentam na vida dos jovens em seus contextos de vida e luta.

Do ponto de vista formal, o *rap* pode ser concebido como um poema narrativo, em que a escrita comumente se organiza segundo os elementos do texto poético. Portanto, há o emprego de versos e de estrofes, há a presença de rimas e de outros elementos rítmicos que acentuam a expressividade do texto-poema-*rap*, sendo uma manifestação artístico-cultural popularizada como canção nas vozes enfáticas dos *rappers*.

À vista dos modos expressivos como os *rappers* referenciam e problematizam as questões sociais das periferias em suas produções poético-musicais, é que incluímos a escuta e a interpretação de *raps* como objeto de ensino no projeto “*A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do hip-hop*”. Consideramos, pois, que a escuta e a interpretação destas canções podem desencadear momentos motivadores para que os alunos se sintam mais instigados à leitura de outros gêneros poéticos, na perspectiva de refletirem sobre suas próprias realidades, consideramos, ainda, que se instiguem a usufruir de vivências poético-musicais com fruição estético-literária.

Nesse contexto, justificamos assim a importância do *rap* em sala de aula:

Tendo em vista o fato de o *rap* se constituir como um elemento do movimento *hip-hop* que, historicamente, surgiu como forma de expressão e de combate às situações de desigualdades sociais, de racismo e de violência sofridos pelos negros, consideramos salutar que essa poética esteja inserida em sala de aula, como objeto de ensino-aprendizagem e de educação literária, que representa possibilidades de um despertar mais profundo a criticidade de estudantes frente às realidades sociais em que vivem (SOUSA; TESTA, 2023, p. 145).

Ante a essas características do *rap*, que realçam sobremaneira sua importância como criação artística que potencializa a expressão das vozes das comunidades periféricas, sobretudo da população negra, reafirmamos, as possibilidades de práticas de leituras que poderão ser desencadeadas na escola. Por isso, na perspectiva de se fomentar a construção de um olhar crítico nos jovens estudantes, foi que lhes proporcionamos o contato e uma vivência com uma gama de poéticas musicais oriundas do *rap*.

Nas oficinas de leituras desenvolvidas no decorrer da aplicação do projeto, contemplamos momentos de escuta e de discussões orais, a partir do contato dos estudantes com *raps*. Portanto, essas oficinas foram planejadas considerando-se a seguinte habilidade de leitura preconizada na BNCC:

EF69LP46) **Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura**, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, **musicais** e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, **tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações**, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, **música**), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, **dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs** (BRASIL, 2018, p. 157, grifos nossos).

Como podemos ver nessa extensa orientação, esperamos que sejam desenvolvidas diferentes práticas de leituras literárias e artísticas na escola, principalmente, de modo a propiciar aos alunos o contato com uma pluralidade de criações litero-poéticas e diferentes movimentos culturais. Além disso, esperamos que os estudantes leitores consigam ampliar seus repertórios de leituras e de conhecimento, tão necessários à reflexão e à compreensão de diferentes realidades.

Sendo assim, incluímos nas oficinas de leituras literárias os seguintes *raps* e *rappers*:

- “Linhas tortas”, de Gabriel, o Pensador
- “Fé e atitude”, de Cristino Maskate.
- “Canção pro tempo”, de Projota.

- “Mulher guerreira”, de Atitude Feminina.
- “Anjos pra quem tem fé”, de O Rappa.
- “*Rap da escola*”, de Lucke.

Salientamos que as letras das canções listadas anteriormente podem ser apreciadas integralmente no Anexo J.

Quanto às estratégias didático-metodológicas que utilizamos nas oficinas com esses *raps*, passamos a seguir, à apresentação, informando, inicialmente, que já citamos na seção 4.2.1 como foi o contato dos alunos com o *rap* “Linhas tortas”, de Gabriel, o Pensador, logo nos primeiros momentos do projeto de leitura em destaque.

Embora os *raps* incluídos no projeto de leitura tenham sido explorados em sala de aula com os estudantes em diferentes oficinas, ressaltamos que utilizamos as mesmas estratégias didático-metodológicas de mediação de leitura, conforme descrevemos nos parágrafos a seguir. Uma exceção ocorreu com os *raps* “Mulher guerreira” e “Anjos pra quem tem fé”, que foram trabalhados simultaneamente em uma única oficina. Em função disso, como recorte das leituras e das interpretações dos *raps*, expomos as análises neste estudo, a oficina realizada com “Canção pro Tempo”, de Projota.

Para iniciarmos a motivação para a leitura, escrevíamos o título do *rap* e o nome do artista no quadro de giz e seguíamos indagando os alunos se os conheciam. Após ouvir as respostas dos estudantes, ainda solicitávamos que falassem um pouco sobre o *rapper* e suas letras, caso se sentissem à vontade. A maioria dizia desconhecer o *rap* e os artistas, outros conheciam os *rappers*, como foi o caso de Projota e O Rappa, mas não conheciam o *rap* abordado naquele momento.

Em seguida, eram distribuídas cópias impressas dos *raps* e orientado que fosse feita uma leitura silenciosa da letra. Durante essa leitura, os alunos deveriam destacar, circulando ou anotando, palavras e expressões desconhecidas, além de alguns trechos do *rap* que, porventura, despertassem mais suas atenções.

Na sequência, havia uma apresentação audiovisual do *rap*, projetado por meio do uso do notebook, aparelho de Datashow e caixa de som. Os estudantes eram solicitados a apreciar a projeção, observando os elementos audiovisuais na exibição do vídeo, com destaque às observações atentas à figura do *rapper*,

principalmente aos elementos visuais componentes de sua identidade cultural associada ao *hip-hop*, e à sua performance de apresentação da música. A partir da associação desses e de outros elementos, deveriam buscar a compreensão e/ou estabelecer possíveis sentidos do *rap*.

Logo, seguia-se uma roda de conversa em que os alunos eram solicitados a expor, oralmente suas impressões, compreensões e/ou dúvidas acerca do *rap* posto em análise. Como já referido anteriormente, sempre havia estudantes que permaneciam calados, sem participarem, contrariando nossa expectativa de que todos participassem. Todavia, muitos discentes emitiam suas percepções e opiniões acerca dos *raps* ouvidos e apreciados nas oficinas.

Neste contexto das oficinas, podemos mencionar a observação e/ou o questionamento feito por alguns adolescentes sobre o *rap* “Canção pro tempo”, de Projota: “Essa história cantada no *rap*, é a história de vida do Projota?”, ou, de outro modo: “Será verdade que na realidade o Projota passou por estes fatos tristes apresentados na música dele?”.

À vista dessas curiosidades suscitadas pelos estudantes e expressas nessas questões, e considerando as temáticas relacionadas aos contextos socioculturais periféricos que geralmente são muito recorrentes nos *raps*, podemos destacar que:

[...] as letras de *raps* geralmente remetem às situações vivenciadas ou presenciadas pelos artistas em algum momento de suas vidas, de modo que eles traduzem em música as percepções destas realidades, com o objetivo de transmitir suas mensagens e suas visões de mundo a seu público-ouvinte (SOUSA; TESTA, 2023, p. 134).

Dessa maneira, as letras dos *raps* ocupam e trazem uma representação social com vivências cotidianas das periferias. Por isso, os *rappers*, bem como outros escritores da literatura marginal-periférica acabam por construir suas narrativas/histórias poético-musicais partindo de realidades vivenciadas e/ou observadas. Há uma marcante presença de situações cotidianas, que figuram também como denúncias contra diferentes formas de violências e de vulnerabilidades sociais a que alguns moradores destas regiões podem estar sujeitos. Portanto, os *raps* passam a ser também instrumentos de resistência política e de reexistência.

Em vista dessa conotação, ao destacar a incorporação da realidade aos elementos da criação literária, Sales (2022) assevera que:

[...] a escrita dos escritores da literatura marginal-periférica [...] está impregnada de perturbações sociais, delinea saberes, estabelece trocas, transgride a realidade, evocando-a e recriando-a literalmente. É das experiências e vivências dos autores que se constitui essa literatura-performance, entremesclando-se o vivido e o criado (SALES, 2022, p. 96).

Mediante o que explicita a autora, compreendemos que, por meio das vivências periféricas, escritores e *rappers* não somente representam a sociedade em que estão inseridos, mas também ficcionalizam tais realidades de modo a projetar suas percepções e suas idealizações de outras realidades possíveis, especialmente, por meio de um contínuo uso e exercício da linguagem literária permeada de poesia e de música.

Além disso, este modo de fazer literário, a partir da realidade que se evidencia na produção das poéticas e das narrativas da literatura marginal-periférica e do *rap*, aponta para uma maior abertura à representatividade das nuances sociais das comunidades periféricas.

No caso específico do *rap* de Projota, ouvido e debatido em sala de aula, esse retrata a realidade de um jovem negro que, assim como o cantor, enfrentou muitas adversidades na vida desde criança, até ganhar notoriedade no *hip-hop* por meio do *rap*. Nesse viés, conforme o cantor citou no decorrer de sua participação em um *reality show* transmitido por uma emissora de televisão aberta, em 2021, sua infância foi marcada pela perda da mãe, ainda quando tinha sete anos de vida, o que fez com que ele tivesse que morar com a avó materna. Na adolescência, Projota participou de batalhas de rimas, tendo destaques como campeão em diversas edições. A partir de então, seguiu compondo e cantando suas músicas e conseguiu lançar seu primeiro álbum musical, o “*Foco, Força e Fé*”, em 2014.

Compreendemos, pois, que a narrativa da vida que o jovem (personagem periférico) percorre na “Canção pro Tempo” está associada à história de vida do Projota, buscando assumir, assim, uma função social e política perante seu público. Além disso, o fato de o referido *rapper* apresentar uma mensagem de superação das adversidades a que muitos jovens moradores das periferias estão

submetidos pode ajudar a mudar o pensamento destes, pois, o envolvimento com o tráfico de drogas e/ou com outras formas de criminalidade acaba por engajar, por cooptar muitos jovens com a ilusão de que seja o caminho mais fácil (ou possível) de sair da pobreza. Por isso, destacamos que as letras de *raps* também assumem uma dimensão social e política no sentido de contribuir para uma resignificação dos imaginários preconceituosos acerca da realidade das favelas e de seus moradores.

A inserção do *rap* na escola, como objeto de conhecimento mobilizador de práticas de leitura entre adolescentes e jovens na condição de leitores em formação contínua, pode constituir-se como uma iniciativa positiva e influenciar, sobremaneira, estudantes à reflexão destes contextos de adversidades. Além disso, diante da perspectiva das dinâmicas sociais e da importância da escola (com seu papel social, ético e de formação educacional), estas produções litero-musicais podem ser motivadoras e conseguir mobilizar outras leituras literárias no percurso de formação dos alunos.

Ademais, considerando-se nossa experiência na realização do projeto de leitura com foco na formação de leitores literários, e exercendo o papel de professor-mediador de leitura literária, constatamos que assumir esse lugar não é tarefa fácil. Assim, oferecer o *rap* e/ou outras manifestações literárias periféricas na escola, como uma estratégia possível de propiciar práticas de leituras, também, é persistir na luta contra o preconceito. Outrossim, é ainda ajudar a quebrar os modos como a sociedade (ou parte dela) concebe estas produções, associando-as à marginalidade no sentido de apologia ao tráfico de drogas e a outras práticas ilícitas, as quais, historicamente, expressiva parcela da população tem associado às comunidades periféricas de modo extremamente preconceituoso e violento.

Nesse sentido, cabe a nós, professores-mediadores, potencializar e fazer avançar a leitura literária, principalmente, quando podemos intervir positivamente no sentido de se combater e de se desfazer esses preconceitos, engendrando práticas e projetos de leituras que potencializem o despertar de novos olhares e modos de recepção do *rap*, da literatura marginal-periférica e de outras produções culturais advindas das periferias. Um fator fundamental é o fato de a escola assumir seu papel de combate ao racismo e/ou de outras formas de violências que assolam as pessoas pobres, sobretudo, as pessoas pretas; que

representam a maioria dos moradores das periferias e maioria nas estatísticas de vítimas de assassinatos e de encarcerados anos após anos.

À vista disso, comprovamos a tese da pesquisa, ao constatar que a mobilização de projetos de leitura na escola pelo viés de produções da literatura marginal-periférica e do *hip-hop*, a exemplo do que desenvolvemos nas turmas de 8º e de 9º anos, e descrevemos e analisamos no decorrer deste estudo, envolve estudantes adolescentes na leitura de obras de literatura, podendo despertá-los para a necessidade de reflexão sobre os aspectos sociais de seus contextos de vida.

A efetivação de práticas de leitura de literatura no ambiente escolar pode representar um amplo espaço de fortalecimento da escola pública, principalmente, no sentido de oportunizar aos discentes o acesso democrático a diferentes tipos de leituras e de gêneros literários. Sendo assim, acreditamos que há meios de fazer com que os jovens estudantes se sintam instigados à leitura de reflexão de contextos adversos, pois, muitas vezes, há uma identificação com as problemáticas e eles querem ter esperança de dias melhores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças não têm livros em casa porque seus pais não tiveram. Os pais nunca lhes contaram histórias tiradas dos livros antes de dormir. O livro não desperta magia. Até que elas o conheçam.

(Otávio Junior)

Propor e realizar a pesquisa que resultou na presente tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), fez-me rememorar todo meu percurso de vida como estudante da escola pública e como professor na mesma rede pública de ensino na qual estudei desde os dez anos de idade, até concluir a educação básica, e, posteriormente o curso pós-médio normal, que me habilitou inicialmente ao exercício do magistério. Do mesmo modo, foi na universidade pública que cursei a graduação no curso de Letras, no curso de mestrado e no doutorado, que concluo com a apresentação desta Tese.

Faço parte de uma numerosa família, composta por nove irmãos, do qual sou o mais novo, filhos de pai e mãe trabalhadores rurais, analfabetos, que não mediram esforços para que tivéssemos acesso à escola. Todos os meus irmãos tiveram fases da vida bastante difíceis, trabalhando na roça, juntamente com meus pais no cultivo de diferentes lavouras como forma de ajudar no sustento da família. Tive a sorte de ser poupado desse trabalho árduo, mas somente comecei a estudar aos dez anos de idade, sendo o único que conseguiu concluir a educação superior, até o momento.

Embora o tema da tese não seja minha história de vida com destaque aos meus papéis sociais de estudante e de professor da escola pública, é pertinente fazer referências a esses aspectos, uma vez que o acesso que tive à escola e à leitura, tardiamente entre os dez e os onze anos, ser o fator diferencial que mudou toda minha trajetória e de minha família. Assim, afirmo com plena convicção que a educação e a leitura resignificaram minha existência, a ponto de provocar inquietações sobre quais perspectivas de vida meus alunos podem construir a partir de minha atuação como professor mediador de leitura na escola.

Movido e sensibilizado por diferentes e difíceis realidades sociais de alunos, presenciadas em sala de aula ao longo de mais de vinte anos de docência, propus nesta pesquisa buscar possíveis respostas para a seguinte questão-problema: De que forma as expressões do *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e às poéticas da literatura marginal-periférica, contribuem para o letramento de reexistência de jovens na escola? A partir desse problema de pesquisa, levantamos a hipótese que as batalhas de rimas improvisadas do movimento Hip-hop e o rap, aliadas às narrativas e à poética da literatura marginal-periférica, conseguem aproximar alunos às obras literárias, favorecendo a prática de letramento de reexistência, já que traz para o contexto de sala de aula temáticas sobre o racismo, sobre a segregação socioespacial e sobre a classe social sob os efeitos simbólicos da literatura.

Mediante a questão-problema suscitada a partir de nossa constatação como professor mediador de leitura, de que a maioria dos estudantes adolescentes apresentam resistência à leitura de literatura, e também mediante à hipótese formulada e apresentada anteriormente, apresentamos a tese de que por meio de um projeto de leitura, sistematizado, e com as necessárias mediações do professor, é possível instigar estudantes adolescentes a lerem obras literárias, de modo a despertá-los para a necessidade de reflexão sobre os aspectos sociais de seus contextos de vida.

Na perspectiva de comprovar ou de refutar essa tese, elencamos como objetivo geral da pesquisa “Demonstrar por meio de um projeto de leitura literária, que as batalhas de rimas improvisadas, aliadas às narrativas e poemas da literatura marginal-periférica contribuem para a formação de jovens leitores literários na escola”. Desse modo, por via de uma pesquisa participante, realizamos o projeto de leitura “A formação de leitores literários na escola por meio da literatura marginal-periférica e do *hip-hop*”, contemplando estudantes de uma turma de 8º ano e de uma de 9º ano, que, mediante suas faixas etárias e seus contextos sociais, consideramos que fossem adolescentes e jovens mais abertos ao consumo da cultura *hip-hop*, especialmente das músicas do estilo *rap* e as batalhas de rimas improvisadas.

Tivemos como dificuldade inicial da pesquisa, o fato que seria realizada na Escola Estadual Vila Nova, onde estudei na adolescência e parte da vida adulta, e onde leciono há vinte e três anos. No entanto, a Secretaria de Educação

e Cultura (SEDUC) transformou essa escola em Centro de EJA (CEJA), com oferta de ensino somente para estudantes adultos do ensino médio noturno, transferindo todos os alunos do ensino fundamental II para a unidade escolar de tempo integral Colégio Esportivo Militar Jardenir Jorge Frederico, recém-inaugurada em 2021, em um bairro vizinho da Escola Vila Nova. Diante desse fato inesperado, propusemos a realização da pesquisa em uma segunda escola, o Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, tendo como participantes da pesquisa estudantes dos mesmos anos de escolaridade previamente selecionados, por se tratar de alunos residentes em bairros periféricos da cidade de Araguaína, assim como os estudantes da primeira escola.

Em consonância com Colomer (2007), que defende a sistematização de projetos didático-pedagógicos na perspectiva de formação de leitores literários na escola, o projeto de leitura literária foi desenvolvido por meio de quinze oficinas com práticas de leituras de poemas, contos e com apreciação e análise de letras de *raps* e participação dos estudantes em batalhas de rimas improvisadas, promovidas pelos *Mc's* da Batalha do Cimba, colaboradores da pesquisa, com vistas a motivar os estudantes adolescentes e jovens à leitura literária, de modo a se tornarem sujeitos leitores.

Quanto ao projeto de leitura, inicialmente tivemos como dificuldade principal a falta de livros literários de escritores da literatura marginal-periférica; situação que solucionamos com a organização de uma coletânea de poemas e de *raps* de vários autores dessa vertente literária e um acervo com livros. Também ressaltamos como outra dificuldade constatada e vivenciada nas oficinas de leitura que ministramos com a colaboração de três *Mc's*, e que constituíram procedimentos didático-metodológicos do projeto, o fato de muitos alunos das duas turmas participantes mostrarem-se resistentes à leitura oral, quando solicitados. A partir do nosso constante diálogo com esses estudantes, tendo como base algumas orientações de como proceder no momento da leitura oral, tal resistência diminuiu significativamente no decorrer do projeto, de modo que, do meio para o final, muitos adolescentes já liam em voz alta espontaneamente, inclusive em apresentações mais amplas na quadra da escola com a participação de alunos de outras turmas.

Trazer a literatura marginal-periférica e o *hip-hop* para a sala de aula implica um movimento de resistência às práticas de leitura pautadas em uma

literatura canônica, que embora seja muito importante para a formação integral dos estudantes, de certo modo acaba por ignorar as realidades dos discentes oriundos de contextos sociais diversos, muitas vezes retratados nas obras da literatura periférica e nas letras dos *raps*. Nesse viés, oportunizar que essa literatura seja lida e discutida na escola, assim como os *raps* sejam ouvidos e analisados, possibilita que os alunos se sintam instigados e motivados a refletir sobre suas próprias existências e os modos como coexistem nos espaços urbanos periféricos, que não raramente são marcados por situações de vulnerabilidades sociais vivenciadas por seus habitantes.

Nesse sentido, reiteramos a relevância social deste estudo, que, a partir das oficinas do projeto de leitura literária, mobilizou adolescentes e jovens a ampliar seus repertórios de leitura, principalmente por meio do aumento de empréstimos de livros da biblioteca escolar, pelo uso da coletânea de poemas e do acervo literário que organizamos para este estudo.

A literatura marginal-periférica na escola possibilita, pois, diferentes perspectivas de leitura da palavra e de leitura do mundo, como defende Paulo Freire (2006), de modo que os alunos na condição de leitores em formação contínua são impelidos a refletirem sobre a sociedade em que estão inseridos, podendo ressignificar suas próprias histórias e a realidade de suas comunidades. Desse modo, a leitura literária cumpre sua função social, visto que adquirem sentidos na vida dos estudantes, não se restringindo apenas à fruição estética, que também é muito importante e necessária.

É nossa responsabilidade e missão, na condição de professores mediadores, potencializar e fazer avançar a leitura literária entre nossos alunos, principalmente porque por meio dessa leitura podemos intervir positivamente no sentido de se combater e de se desfazer preconceitos e injustiças sociais, muitas vezes vivenciadas pelos estudantes em diferentes contextos. Diante disso, é pertinente que possamos mobilizar práticas e projetos de leitura que potencializem o despertar de novos olhares e modos de recepção do *rap*, da literatura marginal-periférica e de outras produções culturais advindas das periferias, como a organização de *slams* escolares e clubes de leitores a partir de obras com temáticas referentes aos contextos sociais vivenciados pelas comunidades periféricas, por exemplo.

As discussões apresentadas neste estudo não se esgotaram com a conclusão desta pesquisa, mas se configuram como uma demonstração de que é possível motivar adolescentes e jovens a lerem literatura, mesmo quando nos deparamos com várias dificuldades na escola pública, como a falta de bibliotecas e/ou a ausência de um acervo literário adequado às necessidades de leituras dos discentes. É possível, mesmo com a existência de fatores de ordem estrutural e de diversas problemáticas vivenciadas pelos alunos, e que acabam por levantar tais problemas no contexto da sala de aula, impelindo a nós professores, o apontamento de perspectivas de mudanças, que certamente irão refletir não apenas na rotina escolar, mas sobretudo na vida dos estudantes. Diante desses contextos bastantes presentes na educação pública, cabe a nós, como escola pública, mantermos viva a chama da esperança que cada um de nossos alunos trazem de suas vivências ao adentrar a sala de aula. E é por meio da literatura que temos condições de alimentar as fagulhas de esperança que há em cada estudante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Núbia Régia de. **Desdobramentos das Políticas Públicas para Bibliotecas Escolares em Escolas do Município de Araguaína/TO**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Tocantins- Câmpus Universitário de Araguaína- Curso de Pós-graduação (Doutorado) em Ensino de Língua e Literatura, Araguaína-TO, 2019.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. Coordenação: Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaia, 2020.

AMORIM, Marcel Alvaro de... [et al]. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de; JESUS, Emerson Alcalde de; SANTOS (Chapéu), Uilian da Silva (organizadores). **Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas: Slam Interescolar**. Revisão: Janaína Moitinho. Editora LiteraRua: São Paulo, 2021.

AZAMORW, Cristiany Rocha. Pesquisa participante, representações sociais e psicossociologia: diálogos possíveis na escola. IN: **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 33, n. 2, p. 137-142, maio-ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Lemes. **No lugar da leitura - biblioteca e formação** [recurso eletrônico] / Luiz Percival Leme Britto; Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.

CAMARGO, Goiandira Ortiz de. Leitura vocalizada de poesia. IN: **Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético**. Organizadoras: Débora Cristina Santos e Silva, Goiandira Ortiz de Camargo e Maria Severina Batista Guimarães. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012, p. 57-74.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARNEIRO, Téssia Gomes. **Promoção do acesso à leitura e à justiça pública aos adolescentes em conflito com a lei: a reforma da biblioteca para o centro de internação provisória de Santa Fé do Araguaia, TO**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Tocantins- UFT. Câmpus Universitário de Araguaína. Curso de Pós-graduação (Doutorado) em Letras: Ensino de Língua e Literatura, 2021.

CAROS Amigos Especial. **Literatura marginal: a cultura da periferia**: ato III. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Literatura Marginal, abril de 2004.

COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação do Tocantins: Araguaína, 2022.

___ **Projeto “Vamos Ler”**: A formação de leitores na unidade escolar. Secretaria de Estado da Educação do Tocantins: Araguaína, 2022.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed.,4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CUTI, (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. Coleção consciência em debate/coordenada por Vera Lúcia Benedito).

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo, Editora Horizonte. Rio de Janeiro, Editora da Uerj, 2012.

D'ALVA, Roberta Estrela. **Teatro hip-hop a performance poética do ator-Mc**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. IN: **Literatura na escola**. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover Faleiros (orgs). São Paulo: Parábola, 2013.

___ Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. IN: **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 123** Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

DEALIS, Poeta Lucas. **Confissões do meu Caderno**. São Paulo: Editora Gráfica Heliópolis, 2022.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. Tradução: Denise Bottmann. 3. ed. Porto Alegre-RS: L&PM, 2021.

FERRAREZI JR., Celso. CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino de leitura na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2017.

FERNANDES, Lillian Fonseca. **O parque ecológico Cimba: território e cultura como elementos da percepção ambiental em Araguaína**. Araguaína, TO, 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins- Câmpus universitário de Araguaína- Curso de Pós- Graduação (Mestrado) em Estudos de Cultura e Território, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

___ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Fundação Universidade Federal do Tocantins. Sistema de Bibliotecas. **Manual de Normalização para elaboração de trabalhos acadêmico-científicos da Universidade Federal do Tocantins.** Organização: Núbia Nogueira do Nascimento, Alcebíades Girlandson Oliveira Lira, Nilo Marinho Pereira Junior, Paulo Roberto Moreira de Almeida, Edson de Sousa Oliveira. Revisão: Solange Bitterbier, Liria Graff. Palmas-TO, 2022.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Tradução: Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

___ Quem precisa da identidade? IN: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HILL, Marc Lamont. **Batidas, rimas e vida escolar: Pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade.** Revisão da tradução e prefácio à edição brasileira de Mônica do Amaral; prefácio de Glória Ladson-Billings: tradução de Paola Brandini e Vinicius Puttini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

___ **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

___ A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução: Neide Luzia de Rezende. IN: IN: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Org: Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende. Seleção dos textos: Annie Rouxel e Gérard Langlade. Coordenação da edição brasileira: Neide Luzia de Rezende. Tradutores: Amaury C. Moraes... [et al.]. coordenação da revisão e revisão técnica: Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013.

JÚNIOR, Otávio. **O livreiro do Alemão.** São Paulo: Panda Books, 2011.

___ **Da minha janela.** Ilustrações de Vanila Starkoff. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KILOMBA, Grada. “O racismo é uma problemática branca”, diz Grada Kilomba. IN: **Quem tem medo do feminismo negro?** RIBEIRO, Djamila. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

____ **Memórias da plantação- Episódios de racismo cotidiano.** Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental.** Trad. e adapt. por Bernadete Santos Campello et al. 2. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª edição. Editora Ática: São Paulo, 2002.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** Ed. revisada. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

Lançamento do livro “Bonde” na SEDIR nesta terça, 5. Disponível em: <http://serra.es.gov.br/site>. Acesso em 20 nov. 22.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. IN: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Org: Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende. Seleção dos textos: Annie Rouxel e Gérard Langlade. Coordenação da edição brasileira: Neide Luzia de Rezende. Tradutores: Amaury C. Moraes... [et al.]. coordenação da revisão e revisão técnica: Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013.

LAWSON, Bill E. Comandos do microfone: rap e filosofia política. IN: **Hip hop e a filosofia.** DARBY, Derrick. SHELBY, Tommie. tradução de Martha Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2006, p. 161-171.

LEITE, J. D; PACÍFICO FILHO, M; MORAES, I. O. Praça das Nações e Parque Ecológico Cimba em Araguaína/TO: espaços públicos na Amazônia legal. In: **revista cerrados, montes claros/mg, v. 18, n. 02, p. 100-122, jul./dez.-2020.**

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** 2ª ed. 5ª reimpressão. Tradução Pedro Maria Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARTINS, Geovani. **O sol na cabeça.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MELIAN, Valdivina Telia Rosa de. **O ensino do letramento político nas asas da literatura: leituras literárias como agência para uma prática crítica.** Tese (doutorado) Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT. Câmpus Universitário de Araguaína. Curso de Pós-graduação (Doutorado) em Letras: Ensino de Língua e Literatura, 2022.

MIRANDA, Bismarque. **O direito à moradia**. [Entrevista cedida a] Leomar Alves de Sousa. Araguaína. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C6MDrpEuig4/?igsh=MW9ocGp1dmV3dDU5OA==>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MIRANDA, Regiane Smocowisk. **Pega Visão: O Protagonismo de jovens Rimadores em Batalhas de Mc's em Salvador**. Dissertação (Mestrado-Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), 2019. Orientador: Milton Araújo Moura.

MONIZ, Renata. **José Falero: a literatura deve pertencer ao povo**. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/jose-falero-a-literatura-deve-pertencer-ao-povo>. Acesso: 29 jun. 23.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Vozes marginais na literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

NETO, José Castilho Marques. Políticas públicas de leitura e formação de mediadores. IN: **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. Fabiano dos Santos, José Castilho Marques Neto, Tania M. K. Rösing (organizadores). 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams- letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. IN: **Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 30, nº 2, p. 92-112, out, 2017**.

NOVAES, Marcos Bidart Carneiro de. GIL, Antonio Carlos. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. IN: **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1 • JAN./FEV. 2009.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. PELLIZZARO, Tiago. Leitura e sarau: implicações políticas. IN: **Abriu**, nº 6, p. 65-83. ISSN: 2014-8526. e-ISSN: 2014-8534. DOI: 10.1344/abriu2017.6.4.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do Patrocínio. **Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira**. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2013.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. IN: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

PUÃ, Bell. Ótica exótica. IN: **Negritude** (Coleção slam, vol. 3). RIBEIRO, Luz [et al.]; organizador: Emerson Alcade. São Paulo-SP: Autonomia Literária, 2019.

REYES, Alessandro. **Vozes dos porões: a literatura periférica/marginal do Brasil**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG). Letramento: Justificando, 2017.

RÖSING, Tania Maria Kuchenbecker. O que é qualidade no ensino da literatura? IN: **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. Diana Navas, Elizabeth Cardoso, Vera Bastazin (orgs). São Paulo: EDUC: Capes, 2018.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. Tradução de Rita Jover-Faleiros. IN: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Org: Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende. Seleção dos textos: Annie Rouxel e Gérard Langlade. Coordenação da edição brasileira: Neide Luzia de Rezende. Tradutores: Amaury C. Moraes... [et al.]. coordenação da revisão e revisão técnica: Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013.

___ Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Tradução: Neide Luzia de Rezende. IN: **Leitura de literatura na escola**. Org: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. São Paulo-SP: Parábola, 2013.

SALES, Karina Lima. **Traços da periferia: política e performance em produções literárias marginais-periféricas contemporâneas**. Salvador: Eduneb, 2022.

SALLES, Ecio. **Poesia revoltada**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

SAYÃO, Yara. Seriam eles indomáveis protagonistas? IN: **Cadernos Cenpec/ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. Nº 4 (2007). São Paulo: CENPEC, 2006, p. 105-109.

SILVA, Ana Cristina Ribeiro Silva. **Laboratório Hip-Hop: Arte, Educação Batalha- Cia Eclipse e Convidadas (os) e suas andanças**. São Paulo, LiteraRua, 2021.

SILVA, Janio. **Manifesto Negro**. Disponível em: <http://outros300.blogspot.com/>. Acesso 22 nov. 22.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SODRÉ, Reges. Disputas e sentidos na apropriação da cidade: O preconceito espacial como dispositivo de controle social. IN: **GEOgraphia**, vol: 26, n. 56, 2024.

SOUSA, Leomar Alves de. TESTA, Eliane Cristina. O *rap* em sala de aula: Possibilidades de leitura poética. IN: **A literatura do Tocantins e a educação literária em perspectivas de propostas didáticas**. SILVA, Rubens Martins da. TESTA, Eliane Cristina (organizadores). Araguaína-TO, Editora da Universidade Federal do Norte do Tocantins- EDUFNT, 2023.

SOUSA, Leomar Alves de Sousa. Práticas de leitura e de escrita no ensino fundamental II, pelo viés da literatura infantil e juvenil. IN: **Revista Humanidades e Inovação**. Vol. 7, nº 22, 2020. P. 299- 309.

SOUSA, Leomar Alves de. **“Projeto Poetas na Escola”**: uma investigação acerca das práticas de leitura e de escrita de poesias. / Leomar Alves de Sousa. – Araguaína, TO, 2019. 159 f. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - curso de pós-graduação (mestrado) em letras ensino de língua e literatura, 2019.

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

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TENNINA, Lucía. **Cuidado com os poetas! Literatura e periferia na cidade de São Paulo**. Traduzido por Ary Pimentel. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

TESTA, Eliane; LEITE, João de Deus (Orgs.) **Além da leitura: cartografias de leitura e de escrita** [recurso eletrônico] / Eliane Testa; João de Deus Leite (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Pesquisa revela a segregação econômica nas favelas brasileiras**. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/09-11-2023/pesquisa-revela-segregacao-economica-nas-favelas-brasileiras>. Acesso em 26 jun. 2024.

VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. 1. ed. São Paulo: Global, 2016.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 1ª edição. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Projeto de leitura desenvolvido com estudantes do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes

PROJETO DE LEITURA “A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA ESCOLA POR MEIO DA LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA E DO *HIP-HOP*”

Nome do servidor: Leomar Alves de Sousa

Matrícula: 1030094-2

Nome da Orientadora: Eliane Cristina Testa

Apresentação do tema do projeto de leitura

Este projeto de leitura pode contribuir para a formação leitora dos estudantes das séries finais do ensino fundamental e para a formação de sua identidade cultural e dos Mc's parceiros das atividades deste projeto. Para tanto, nossa proposta parte de uma interação entre os jovens Mc's e as/os estudantes das turmas de 9º anos de uma escola da rede estadual de ensino de Araguaína-TO, definida como nosso campo de pesquisa. Para efetivar nossas propostas de interação faz-se necessário conduzir Oficinas de Formação Orientadoras, denominadas de OFO, em que o foco é centrado nas orientações e discussões de leituras de livros de autoras e autores contemporâneos ditos "marginais-periféricos", aliados às leituras de obras infantojuvenis de autores diversos e realização de oficinas de rimas improvisadas.

Situação-problema

Para Dalcastagnè (2012, p. 18) "as classes populares possuem menor capacidade de acesso a todas as esferas de produção discursiva...", o que evidencia que as oportunidades de acesso aos bens culturais variam entre grupos sociais. Desse modo, a literatura, concebida como um bem cultural que representa e simboliza os diferentes contextos humanos, nem sempre é acessível às classes populares.

À vista dessa realidade, percebemos que os alunos da escola campo de pesquisa não leem obras de autores da literatura marginal-periférica, sobretudo porque o acervo literário da biblioteca escolar é limitado e não contempla obras de autores contemporâneos que fazem parte da literatura marginal-periférica.

Justificativa

A literatura marginal-periférica, assim como o *Hip-hop*, se caracteriza por tematizar nas narrativas e nos versos, o cotidiano dos moradores das comunidades periféricas com suas vivências muitas vezes marcadas por diversas dificuldades sociais, sobretudo de acesso à educação, à cultura, ao trabalho e emprego, saneamento básico e saúde pública de qualidade. A literatura marginal-periférica, portanto, representa o cotidiano das pessoas comuns que vivem nas comunidades periféricas das grandes cidades. Ela não só representa estas realidades, como também faz críticas expressivas à ausência dos poderes públicos no que se refere ao desenvolvimento de políticas públicas capazes de promover o bem-estar comum e dignidade das populações que vivem nas periferias.

Por possuir tais características, entendemos que a literatura marginal periférica, aduz às recomendações da BNCC (2018), no que se refere a

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BRASIL, 2018, p. 527).

Quanto à relação da Literatura Marginal com o *Hip-Hop*, Bautz (2019, p.182) destaca que "...a produção literária das periferias urbanas é afetada pela cultura hip-hop nacional, que possui grande importância nesses espaços. Por conseguinte, a representação dos sujeitos e espaços periféricos se configura por termos comuns ao hip-hop". Esse entrelaçamento da Literatura Marginal com o *Hip-Hop* pode configurar-se como uma possibilidade de interação entre os Mc's, enquanto representantes das batalhas de rimas do Parque CIMBA, e os alunos que se constituem como leitores da escola campo de pesquisa.

Para Bautz (2019, p. 188):

[...] a nova literatura marginal pode ser encarada, da mesma forma que o rap, como uma das expressões que compõem a cultura hip-hop nacional, uma vez que se orienta como uma expressão contra-hegemônica a partir dos mesmos princípios de expressar o ponto de vista das periferias, questionando concepções preconceituosas a respeito de setores marginalizados e propondo subverter os valores dominantes..." (BAUTZ, 2019, p. 188).

Considerando a visão apresentada pelo autor, a nova Literatura Marginal não nasce no vazio, mas antes pode ser entendida como uma literatura que tem como fio condutor, a realidade sociocultural vivida nas periferias. Ela é, portanto, uma forma de representação dos modos e estilos de vida e também de denúncia das mazelas sociais sofridas pelas pessoas moradoras das periferias.

Nesse sentido, as obras da literatura marginal periférica podem contribuir para a aprendizagem dos alunos no que se refere a

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BRASIL, 2018, p. 157).

Considerando as temáticas sociais que se fazem presentes no *Hip-hop* e na literatura marginal-periférica é que defendemos a relevância social da realização de projeto de leitura com vistas à formação de leitores literários por meio da interlocução entre jovens Mc's promotores de batalhas de rimas improvisadas na cidade de Araguaína e os estudantes do ensino fundamental II de uma escola da rede estadual de ensino, na mesma cidade.

Objetivos

Geral:

- Demonstrar, por meio de um projeto de leitura, que as batalhas de rimas improvisadas do movimento *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e à poética da literatura “marginal” contribuem para a formação de jovens leitores literários em comunidades periféricas.

Específicos:

- Identificar e relacionar elementos do *Hip-Hop* a textos da Literatura Marginal, dos gêneros conto, poema e canção.

- Desenvolver projeto de leitura de obras de autores da literatura marginal-periférica e letras de músicas de cantores de *rap*.
- Promover a interação entre Mc's e alunos do ensino fundamental II, por meio de batalhas do conhecimento/ batalhas de rimas e leituras de contos, poemas e escuta de músicas, como forma de percepção da formação da identidade cultural destes jovens.
- Evidenciar e discutir proposituras socioculturais elaboradas e proferidas pelos Mc's em batalhas de rimas improvisadas do Parque CIMBA e em batalhas de conhecimento no ambiente escolar.

Fundamentação teórica

A Literatura Marginal-periférica, assim como o *Hip-hop*, está intrinsecamente relacionada às questões sociais vivenciadas pelos moradores da periferia, e por isso, não raramente, as temáticas apresentadas pelos escritores dessa vertente se relacionam às vivências dos moradores das periferias. Além disso, os escritores ditos marginais também costumam ser moradores das regiões periféricas, sendo este um princípio socioeconômico e geográfico, como ressalta Patrocínio (2013, p. 24). Ressaltamos, então, que as identidades desses moradores se constituem por meio das interações sociais que se realizam em seus cotidianos dentro dessas comunidades.

Ao se referir aos autores da Literatura Marginal, Patrocínio (2013, p. 227), considera que “[...] ao se firmarem como autores de um discurso que almeja representar a própria vivência social, estes escritores periféricos estão se deslocando para uma posição que retira de cena o papel que sempre foi assumido por intelectuais”.

Referindo-se à contribuição da Literatura Marginal para a valorização da identidade periférica e a sua importância para as questões relacionadas aos moradores das periferias, Brandileone (2019), considera que:

Para além, portanto, de uma manifestação artístico-cultural, porque inserida em um movimento amplo de valorização da identidade periférica, a Literatura Marginal está igualmente alicerçada em uma orientação política e ética, que tem a palavra como veículo de denúncia e como lugar para a luta social, o que a inscreve como ferramenta de ação e não apenas de realização da arte. (BRANDILEONE, 2019, p.23)

De acordo com as considerações de Brandileone, a Literatura Marginal, para além de sua função artístico-cultural, contribui para a formação e valorização das identidades periféricas, também servindo como instrumento de comunicação, publicidade e denúncias das carências e mazelas sociais que por vezes assolam as comunidades periféricas.

Considerando o nosso histórico de 20 anos de docência em escolas da rede pública estadual de ensino, percebemos que obras de autores da Literatura Marginal periférica não são disponíveis na biblioteca escolar para que os alunos leiam; embora muitos aspectos abordados nessa literatura sejam semelhantes ou comuns às vivências dos estudantes adolescentes moradores das periferias em que a escola está inserida. Além disso, notamos que esses estudantes ouvem *rap* constantemente nos intervalos das aulas, acompanham batalhas de rimas improvisadas por canais da internet, e até já fizeram algumas batalhas no pátio da escola.

Diante das considerações teóricas aqui expostas, acreditamos na possibilidade de realização da presente proposta de pesquisa, numa perspectiva pedagógica e escolar em que serão abordados aspectos do *Hip-hop*, na modalidade batalhas de rimas improvisadas, em interface com leituras literárias oriundas das produções de escritores identificados como pertencentes à Literatura Marginal. Nesse sentido, perspectivamos que as interações entre os jovens Mc's articuladores da Batalha do CIMBA e os alunos adolescentes dos anos finais do ensino fundamental II, da escola campo de pesquisa, propiciarão ricas discussões que contribuirão para a formação da identidade cultural dos sujeitos participantes da pesquisa.

Público-alvo (participantes do projeto):

- Professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.
- Alunos matriculados em duas turmas 9º ano, totalizando XX alunos;
- 4 jovens Mc's.

Metas

- Ampliação dos repertórios de leituras dos participantes do projeto por meio do acesso contínuo ao acervo bibliográfico da biblioteca escolar, sendo receptivo às obras literárias de autores da literatura marginal-periférica utilizados neste projeto de leitura.
- Interação entre os alunos e os Mc's, por meio das batalhas de rimas, como forma de desenvolver suas capacidades de críticas diante da realidade sociais em que vivem.

Metodologias

Este projeto de leitura literária irá envolver alunos dos anos finais do ensino fundamental II e seus respectivos professores da disciplina de língua portuguesa. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com viés interpretativo, dando-se ênfase às observações e análises dos modos como os participantes da pesquisa irão envolver-se e interagir nas ações do projeto de leitura.

Tendo em vista o caráter participativo das pessoas envolvidas nesse tipo de pesquisa, é que a adotamos como metodologia para a realização desse projeto de pesquisa, a ser desenvolvido nas seguintes etapas:

- Levantamento bibliográfico sobre o movimento Hip-Hop, literatura marginal e identidade cultural.
- Leituras, escuta e socialização de contos, poemas e canções de escritores e músicos contemporâneos ditos “marginais”, tais como: Ferréz (Capão Pecado), Giovani Martins (O sol na cabeça) e Projota (Disco 3F's), tendo como participantes: alunos dos anos finais do ensino fundamental II e um grupo de jovens Mc's da cidade de Araguaína-TO.
- Realização de oficinas de rimas improvisadas.
- Organização e realização de batalhas de rimas improvisadas (batalhas de conhecimento) na escola campo de pesquisa.
- Registro escrito e audiovisual das etapas de desenvolvimento da pesquisa.
- Análise e discussão dos dados gerados no decorrer da pesquisa.

Cronograma

ETAPAS	INÍCIO	TÉRMINO
Levantamento bibliográfico para desenvolvimento do Projeto de Leituras e construção da tese	01/2022	02/2022
Desenvolvimento de Projeto de Leituras, escuta e socialização de contos, poemas e canções	03/2022 02/2023	12/2022 06/2023
Organização e realização de batalhas de rimas improvisadas	04/2022	06/2023
Interpretação dos dados gerados na pesquisa	10/2022	07/2023
Escrita da tese	01/2023 01/2024	12/2023 08/2024
Defesa da tese	11/2024	11/2024

Recursos e orçamento:

Recursos humanos:

- Alunos dos 9º anos do ensino fundamentais.
- Professores de língua portuguesa e de arte dos 9º anos.
- 04 Jovens Mc's da cidade de Araguaína-TO.
- Professor idealizador do projeto, aluno do curso de doutorado em ensino de língua e literatura da UFNT, campus de Araguaína.

Recursos materiais e financeiros:

Detalhamento do orçamento financeiro			
Identificação	Tipo	Quant.	Valor em Reais (R\$)
Microfones	Custeio	02	R\$ 200,00

Livro Pelas Periferias do Brasil, Vol. II (Curadoria Alessandro Buzzo)	Custeio	10	R\$ 130,80
Livro “Contos Crespos”, Cuti		10	R\$ 290,20
Livro “De passagem, mas não a passeio”. Dinha		10	R\$ 290,00
Livro “Flores de Alvenaria”, Sérgio Vaz		10	R\$ 185,75
Livro “Poemas da Recordação e Outros Movimentos”, Conceição Evaristos		10	R\$ 318,00
Livro “Terra Negra”, Cristiane Sobral		10	R\$ 345,75
Impressões	Custeio	154	R\$ 222,00
Resmas de papel A4	Custeio	03	R\$ 75,00
Encadernações de textos impressos e copiados	Custeio	10	R\$ 50,00
TOTAL	Custeio		R\$2.017,50

Parcerias

- Escola campo de pesquisa: Direção e Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Professores de língua portuguesa das turmas de 8 e 9º anos.
- Mc’s da Batalha do CIMBA, de Araguaína-TO.

Avaliação

Acreditamos que a realização deste projeto de pesquisa irá proporcionar aos estudantes participantes, leituras subjetivas que poderão contribuir com a formação de suas identidades culturais, ao mesmo tempo que farão deles leitores literários. Além disso, irá ampliar a oferta do acervo literário aos estudantes da escola campo de pesquisa e dos *Mc’s* da Batalha do CIMBA,

possibilitando a ampliação de seus repertórios de leituras, fomentando a criticidade destes jovens leitores acerca de suas realidades sociais.

No processo avaliativo será valorizada a participação dos alunos nas atividades propostas, bem como sua postura crítica diante dos textos trabalhados e o nível de envolvimento destes com o acervo literário apresentado no projeto e existente na biblioteca escolar. Assim, serão realizados, para fins avaliativos:

- Registro escritos das etapas de desenvolvimento da pesquisa.
- Análise do livro de registros de empréstimos de livros da biblioteca escolar e das fichas de registros dos professores.

Referências

BAUTZ, Diego Kauê. **Os Contos de Ferréz, a Nova Literatura Marginal e o Rap**. Revista Opiniões, ed. 14, 2019.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile. **A figuração da realidade marginal em “Colombo, pobreza, problemas”, de Gato Preto**. IN: Revista Humanidades e Inovação v.6, n. 4 – 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo, Editora Horizonte/ Rio de Janeiro, Editora da UERJ, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonnani do. **Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cena brasileira literária**. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Souza. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

APÊNDICE B- Questionário destinado à professora

ANEXO-1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES

Cara professora, este instrumento de coleta de dados constitui-se de dois blocos de questões, sendo sete relacionadas à sua formação docente e oito relacionadas à sua prática pedagógica em sala de aula, especificamente no âmbito da leitura literária. Solicito, portanto, sua colaboração nas respostas a este instrumento de coleta de dados, e caso surja alguma dúvida, entre em contato para saná-la.

Unidade escolar: Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes

Nome completo: XXX

Séries e disciplinas em que atua: Língua Portuguesa: 8º e 9º anos; Redação: 2ª séries.

Formação docente

1. Qual sua formação docente?
A- () Pedagogia
B- () Letras- português
C- (X) Letras-inglês
D- () Letras-português/inglês.

2. Qual o seu tempo de atuação docente?
A- () 01 ano.
B- () Acima de 02 anos.
C- () Acima de 05 anos.
D- () Acima de 10 anos.
E- (X) Acima de 20 anos.

3. Tem curso de especialização na área de ensino de língua portuguesa? Qual curso?
A- (X) Sim. Mestrado - PROFLETRAS
B- () Não.

4. Em qual nível de ensino e componente curricular você tem maior carga horária nesse ano letivo?
A- () Ensino Fundamental, anos iniciais- língua portuguesa.
B- (x) Ensino Fundamental, anos finais- língua portuguesa.
C- () Ensino Médio- língua portuguesa.
D- () Ensino Médio

5. Com que frequência participa de capacitações ou formações continuadas relacionadas ao ensino de literatura e leitura literária?
A- () Quinzenalmente.

- B- () Mensalmente.
C- (x) Bimestralmente.
D- () Semestralmente.
6. Em relação aos seus alunos neste ano letivo:
A- () Já conhecia a maioria deste o ano anterior.
B- () São novatos, em sua maioria.
C- (x) Conhecia poucos deles.
D- () Não os conhecia.
7. Você percebe se seus alunos pegam livros literários na biblioteca escolar espontaneamente, sem sua indicação ou de outro professor?
A- () Sim, às vezes percebo que os alunos pegam livros literários na biblioteca.
B- (x) Sim, sempre percebo que os alunos pegam livros literários na biblioteca.
C- () Nunca percebo se os alunos pegam livros literários na biblioteca.

Práticas pedagógicas

1- Como você avalia sua participação na elaboração e reestruturação do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) de sua escola?

O P.P.P. do Colégio Adolfo é planejado através de reuniões entre áreas, geralmente no início do ano, em que todos contribuem com sugestões de atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo. Avaliamos as atividades que foram desenvolvidas no ano anterior e pensamos em estratégias que possam superar as dificuldades e contribuir para o ensino e aprendizagem, levando em conta nossa realidade escolar. A minha participação é efetiva, procurando contribuir com a formação do aluno e leitor literário.

2- Qual sua avaliação dos projetos e ações relacionados à leitura/literatura existentes no P.P.P de sua escola?

As ações de fomento à leitura são positivas, pois são pensadas de acordo com as turmas e séries pelos professores de língua portuguesa, de forma interdisciplinar entre os componentes curriculares da área. No decorrer do bimestre, os professores planejam momentos de leituras, conversas literárias, debates, gincanas sobre o enredo da obra selecionada, produções escritas e produções audiovisuais sobre a leitura literária. Os professores contam com o apoio da coordenação e da biblioteca no desenvolvimento da leitura. Sempre buscamos um trabalho de interação entre os professores da área, trocando ideias e práticas pedagógicas para que o resultado do trabalho com a leitura tenha efeito positivo, podendo proporcionar ao aluno, leitura, fruição, desenvolvimento intelectual e oralidade, aprendendo a expor seus pensamentos e respeitando a fala dos colegas.

3- Como você avalia o acervo literário existente na biblioteca da escola que você trabalha?

O acervo da biblioteca da unidade escolar apresenta diversidade de obras que contempla gostos de variados leitores. Nos últimos anos com o PNLD literário, a quantidade e qualidade de títulos contemplam aos dois níveis de ensino (fundamental – séries finais e médio) de forma que há o empréstimo de obras e o professor pode trabalhar tranquilamente com a turma sem a pressão de desenvolver um trabalho num espaço limitado de tempo. Entretanto ainda não contempla de forma significativa a literatura tocantinense. O foco da área de linguagem, nesse sentido, é suprir essa nossa deficiência para que possamos também desenvolver um trabalho voltado para a nossa literatura regional.

4- Você costuma indicar e trabalhar livros literários da biblioteca escolar com seus alunos? Justifique:

Sim, pois o nosso objetivo está centrado na formação de leitores literários. É interessante sempre insistirmos nesse sentido, criando oportunidades de falarmos e apresentarmos leituras diversificadas.

5- Metodologicamente, como você trabalha a leitura literária em sala de aula?

Planejo uma sequência metodológica intercalando momentos de leituras e de conversas literárias com encontros semanais. As leituras podem ser realizadas em salas, ou dependendo da turma, são direcionadas para serem lidas em casa por capítulos. Há um acompanhamento da turma de forma que o processo de leitura seja desenvolvida significativamente. Os alunos também reproduzem textos sobre a obra - HQ, resenhas, resumos - e para consolidar todo o trabalho, há encontro na biblioteca, com a participação do coordenador da biblioteca para um bate-papo literário.

6- Você já trabalhou ou trabalha obras literárias de algum autor da literatura marginal-periférica com seus alunos? Comente:

Não. Esse projeto oportunizou que eu tivesse um novo olhar para essa demanda. Geralmente em sala são oportunizados aos alunos que apresentem textos que dialoguem com sua realidade ou com seus sentimentos, mas são poucos os alunos que abordam essa temática literária, isso representa também um reflexo da minha prática, pois se eu não insiro a literatura marginal-periférica no contexto da sala de aula, passo uma percepção de que ela não “pode” ou não é conteúdo que faz parte do currículo.

7- No livro didático adotado pela escola que você trabalha, há textos de autores da literatura marginal-periférica ou letras de raps?

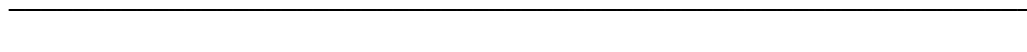
Após o início do projeto, passei a analisar os textos abordados em sala de aula e percebi que o livro didático do 9º ano trabalha na unidade 4, leitura 2, uma abordagem com a literatura periférica-marginal.

8- Em algum momento de suas aulas ou mesmo nos intervalos, você já notou se seus alunos ouvem ou cantam raps?

Sim. Já percebi essa apreciação pelas letras de rap, pelo improvisar das rimas entre eles, até em momentos de culminância de projetos, alguns alunos selecionam esse estilo de música para apresentar e fazem sucesso entre os colegas.

APÊNDICE C- Questionário 1 destinado a(o)s estudantes

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS E ALUNAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DO PROJETO DE LEITURA



APÊNDICE D- Questionário destinado aos Mc's

Questionário para os Mc's colaboradores da pesquisa de doutorado

1. Qual sua idade?
2. Qual seu nível de escolaridade?
3. Está no mercado de trabalho? Se sim, qual profissão exerce?
4. O que é o Hip Hop para você?
5. Quando foi e como foi seu primeiro contato com a Batalha do Cimba?
6. De onde vem sua motivação para estar no Movimento Hip Hop?
7. Você se considera um leitor? Comente.
8. Você considera que a leitura e o seu acesso à cultura geral podem contribuir para seu desempenho nas batalhas de rimas?
9. Como você analisa a postura dos frequentadores do Parque CIMBA em relação à batalha de rimas?
10. Você vê possibilidades de as batalhas de rimas contribuírem com a educação escolar? Como?
11. Livre comentário:

ANEXOS

ANEXO A- Autorização para realização da pesquisa na escola

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO, JUVENTUDE
E ESPORTES

TOCANTINS
GOVERNO DO ESTADO



Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias. S/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910
Tel: +55 63 3218 1400|1419
www.seduc.to.gov.br

1

AUTORIZAÇÃO

Eu, Fábio Pereira Vaz, Secretário da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins - Respondendo, CPF nº 832405431-68, **AUTORIZO** o pesquisador **Leomar Alves de Sousa**, CPF 914657021-72, doutorando do Programa de Pós Graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, a realizar atividades de pesquisa junto a esta Secretaria, inerentes ao projeto de pesquisa “Hip Hop e a literatura marginal-periférica: contribuições para a formação leitora na escola”, sob orientação da Professora da Professora Dra. Eliane Cristina Testa, a ser realizada com estudantes do ensino fundamental II da Escola Estadual Vila Nova, jurisdicionada à Diretoria Regional da Educação, Juventude e Esportes de Araguaína.

Palmas-TO, dezembro de 2021.

FÁBIO PEREIRA VAZ

Secretário de Estado da Educação, Juventude e Esportes – Respondendo



Documento foi assinado digitalmente por FÁBIO PEREIRA VAZ em 21/12/2021 08:34:15.

A autenticidade deste documento pode ser verificada no site <https://sgd.to.gov.br/verificador>, informando o código verificador: 26F0975F00EBD7E8

ANEXO B- Parecer Consubstanciado do CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TOCANTINS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Hip-hop e a literatura marginal-periférica: contribuições para a formação leitora na escola.

Pesquisador: LEOMAR ALVES DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 55409821.0.0000.5519

Instituição Proponente:

Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.744.643

Apresentação do Projeto:

A Literatura Marginal-periférica, assim como o Hip-Hop, está intrinsecamente relacionada às questões sociais vivenciadas pelos moradores da periferia, e por isso, não raramente, as temáticas apresentadas pelos escritores dessa vertente se relacionam às vivências dos moradores das periferias. Além disso, os escritores ditos marginais também costumam ser moradores das regiões periféricas, sendo este um princípio socioeconômico e geográfico, como ressalta Patrocínio (2013, p. 24). Ressaltamos, então, que as identidades desses moradores se constituem por meio das interações sociais que se realizam em seus cotidianos dentro dessas comunidades. Ao se referir aos autores da Literatura Marginal, Patrocínio (2013, p. 227), considera que “[...] ao se firmarem como autores de um discurso que almeja representar a própria vivência social, estes escritores periféricos estão se deslocando para uma posição que retira de cena o papel que sempre foi assumido por intelectuais”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Demonstrar, por meio de um projeto de leitura, que as batalhas de rimas improvisadas do movimento Hip-Hop, aliadas às narrativas e à poética da literatura “marginal” contribuem para a formação de jovens leitores literários em comunidades periféricas.

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.744.643

Objetivo Secundário:

• Identificar e relacionar elementos do Hip-Hop a textos da Literatura Marginal, dos gêneros conto, poema e canção. • Desenvolver projeto de leitura de obras de autores da literatura marginal-periférica e letras de músicas de cantores de rap. • Promover a interação entre Mc's e alunos do ensino fundamental II, por meio de batalhas do conhecimento/ batalhas de rimas e leituras de contos, poemas e escuta de músicas, como forma de percepção da formação da identidade cultural destes jovens. • Evidenciar e discutir proposituras socioculturais elaboradas e proferidas pelos Mc's em batalhas de rimas improvisadas do Parque CIMBA e em batalhas de conhecimento no ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos, foi realizada adequadamente: no PB - Informações básicas do projeto, Projeto completo e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para Demonstrar, por meio de um projeto de leitura, que as batalhas de rimas improvisadas do movimento Hip-Hop, aliadas às narrativas e à poética da literatura "marginal" contribuem para a formação de jovens leitores literários em comunidades periféricas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

Recomendações:

Cronograma

Solicita-se adequação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, o pesquisador deve apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TOCANTINS**



Continuação do Parecer: 5.744.643

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1837260.pdf	01/11/2022 23:25:56		Aceito
Outros	CartaDeRespostaDasPendenciasDoParecerDoCEP.docx	01/11/2022 23:24:05	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisaAlterado.docx	01/11/2022 23:16:25	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEalterado.docx	01/11/2022 23:15:28	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Outros	TALE.docx	01/11/2022 23:14:39	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Outros	QuestionarioParaOsAlunos.docx	01/11/2022 23:06:53	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Outros	QuestionarioParaProfessora.docx	01/11/2022 23:05:51	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CronogramaDaPesquisa.docx	01/11/2022 22:49:50	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEparaMC.docx	11/04/2022 22:19:42	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Outros	AutorizacaoParaRealizacaoDePesquisa.Pdf	30/12/2021 14:46:15	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/12/2021 19:54:18	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoDeInstituicaoEInfraestrutura.Pdf	18/10/2021 19:25:28	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	18/10/2021 19:22:40	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoDePesquisadores.pdf	18/10/2021 11:51:15	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	18/10/2021 11:25:38	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoBrochuraInvestigador.pdf	04/10/2021 20:49:42	LEOMAR ALVES DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO

TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.744.643

**Necessita Apreciação
da CONEP:**
Não

PALMAS, 07 de Novembro de 2022

**Assinado por:
PEDRO YSMAEL
CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

ANEXO C- Declaração de Compromisso do Pesquisador**DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Eu, **Leomar Alves de Sousa**, portador do RG **461.151**, SSP-TO e CPF **914.657.021-72**, pesquisador responsável do projeto de pesquisa intitulado ***Hip-hop e a literatura marginal-periférica: contribuições para a formação leitora na escola***, comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa somente será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital de Doenças Tropicais (HDT) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes, em especial a 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde;
- Desenvolver o projeto de pesquisa conforme delineado;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP/HDT-UFT ou pela CONEP a qualquer momento;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP/HDT-UFT ou a CONEP, a interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final ao CEP do HDT-UFT;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Araguaína, 29 de Setembro de 2021.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

ANEXO D- Termo de Responsabilidade para Uso, Guarda e Divulgação dos Dados da Pesquisa

TERMO DE RESPONSABILIDADE PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Título do projeto: <i>Hip-hop</i> e a literatura marginal-periférica: contribuições para a formação leitora na escola.	
Nome do coordenador(a): Leomar Alves de Sousa	
RG: 461.151	CPF: 914657021-72
Endereço: Rua 02	nº 28
Bairro: Vila Norte	Cidade: Araguaína
CEP: 77825-802	Estado: Tocantins

O coordenador do projeto, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretratável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for salvo expressa autorização em contrário pelos participantes da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) de que a instituição HDT-UFT/EBSERH será mencionada quando houver divulgação na forma de mídia impressa ou digital dos resultados do projeto de pesquisa.

f) sem prejuízo dos termos do presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Araguaína, 29 DE setembro de 2021.

ASSINATURA DO COORDENADOR DO PROJETO

ANEXO E- TCLE destinado a professora**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**

Convidamos a Sra. _____ para participar da Pesquisa de Doutorado “*Hip-hop* e a literatura marginal-periférica: contribuições para a formação leitora na escola”, sob a responsabilidade do pesquisador Leomar Alves de Sousa, o qual pretende “Demonstrar, por meio de um projeto de leitura, que as batalhas de rimas improvisadas do movimento *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e à poética da literatura “marginal” contribuem para a formação de jovens leitores literários em comunidades periféricas”. Considerando as temáticas sociais que se fazem presentes no *Hip-Hop* e na literatura marginal-periférica é que defendemos a relevância social da realização desse projeto de leitura com vistas à formação de leitores literários por meio da interlocução entre jovens Mc’s promotores de batalhas de rimas improvisadas na cidade de Araguaína e os estudantes do ensino fundamental II de uma escola pública, dessa cidade. Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em 4 Oficinas de Formação e Orientação para a leitura dentro dos horários de seu planejamento pedagógico, conforme definição da coordenação pedagógica da escola. Essas oficinas consistirão em apresentação e discussão de metodologias de leituras literárias para que a Sra. escolha as metodologias que julgar mais adequada para desenvolver a leitura com seus alunos. **Também será solicitado que você responda a um questionário contendo dez perguntas sobre suas práticas pedagógicas e mediação de leitura literária em com os alunos. Esse questionário será respondido na sala dos professores durante seu planejamento pedagógico de aulas, em 50 minutos, podendo haver prorrogação se houver necessidade. Antes de responder ao questionário, o pesquisador irá explicar cada uma das questões, esclarecendo quaisquer dúvidas que você tiver. A sala dos professores em que será respondido o questionário possui uma mesa grande com cadeiras almofadadas e com encostos, sistema de refrigeração por meio de ar-condicionado, iluminação por meio de lâmpadas fluorescentes e janelas de vidro transparente com cortinas. Caso fato de responder ao questionário possa gerar algum tipo de constrangimento a Senhora não precisa realizá-lo. Se aceitar participar, estará contribuindo para a formação leitora dos estudantes do ensino fundamental II, participantes desta pesquisa, além de **auxiliar** professores da disciplina de língua**

portuguesa e literatura, no que **diz respeito** à elaboração e execução de estratégias didático- metodológicas e atividades propícias ao desenvolvimento de práticas de leituras literárias. Os riscos **relacionados** à sua participação na pesquisa consistem na exposição da **sua opinião sobre as leituras literárias registrada** no questionário respondido. Entretanto, asseguramos que tal exposição está descartada, visto que os relatos serão analisados com rigor e sigilo ético e sob pseudônimo, assim, sua identidade não será revelada em nenhum momento. **Temos a consciência que o participante poderá apresentar constrangimento e inibição por receio de terem suas identidades e informações reveladas. Nesse sentido, asseguramos que em nenhum momento seu nome e/ou características pessoais serão reveladas, visto que os questionários a serem respondidos não possuem espaço de identificação do participante. Além disso, após respondidos, os questionários ficarão sobre a guarda do pesquisador sem o acesso de outras pessoas.** Em qualquer momento, se a Senhora sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, desse modo, será entregue uma cópia impressa e digitalizada da tese a ser produzida mediante sua participação na pesquisa. Quanto à sua participação nesta pesquisa, a Senhora terá acompanhamento do pesquisador e quando houver necessidade, também da orientadora da pesquisa, no que se refere a esclarecimentos de quaisquer dúvidas decorrentes de sua participação na pesquisa. Esse acompanhamento se dará de modo presencial e também por meio de ligações telefônicas e mensagens via aparelho celular. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá **causar** qualquer **punição** ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação a Senhora desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A Senhora não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, a Sra. poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço Rua Dois, Nº 28, Vila Norte. CEP: 77.825-802, Araguaína-TO, ou pelo telefone (63) 99282-0825, email: ramoel05@gmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa a Senhora poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um

grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. A Sra. pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sra., ficando uma via com cada um de nós. Eu, _____, fui informada sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Araguaína, __, de _____ de _____

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO F- TCLE destinado aos Mc's**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**

Convidamos o Mc _____ para participar da Pesquisa de Doutorado “*Hip-hop* e a literatura marginal-periférica: contribuições para a formação leitora na escola”, sob a responsabilidade do pesquisador Leomar Alves de Sousa, o qual pretende “Demonstrar, por meio de um projeto de leitura, que as batalhas de rimas improvisadas do movimento *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e à poética da literatura “marginal” contribuem para a formação de jovens leitores literários em comunidades periféricas”. Considerando as temáticas sociais que se fazem presentes no *Hip-Hop* e na literatura marginal-periférica é que defendemos a relevância social da realização desse projeto de leitura com vistas à formação de leitores literários por meio da interlocução entre jovens Mc's promotores de batalhas de rimas improvisadas na cidade de Araguaína e os estudantes do ensino fundamental II de uma escola pública, dessa cidade. Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em 4 Oficinas de Formação e Orientação para a leitura, em que você dará instruções sobre a produção de rimas improvisadas aos alunos participantes. Essas oficinas consistirão em apresentação e discussão de metodologias de leituras literárias e rimas improvisadas. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento o Senhor não precisa realizá-lo. Se aceitar participar, estará contribuindo para a formação leitora dos estudantes do ensino fundamental II, participantes desta pesquisa, além de subsidiar professores da disciplina de língua portuguesa e literatura, no que concerne à elaboração e execução de estratégias didático- metodológicas e atividades propícias ao desenvolvimento de práticas de leituras literárias. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa consistem em exposição de seu posicionamento pedagógico expresso nas oficinas de leitura e rimas improvisadas, em que você irá participar. Entretanto, asseguramos que tal exposição está descartada, visto que seus relatos serão analisados com rigor e sigilo ético e sob pseudônimo, assim, sua identidade não será revelada em nenhum momento. Em qualquer momento, se o Senhor sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, desse modo, será entregue uma cópia impressa e digitalizada da tese a ser produzida mediante sua participação na pesquisa. Quanto à sua

participação nesta pesquisa, o Senhor terá acompanhamento do pesquisador e quando houver necessidade, também da orientadora da pesquisa, no que se refere a esclarecimentos de quaisquer dúvidas decorrentes de sua participação na pesquisa. Esse acompanhamento se dará de modo presencial e também por meio de ligações telefônicas e mensagens via aparelho celular. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Senhor desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O Senhor não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o Sr. poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço Rua Dois, Nº 28, Vila Norte. CEP: 77.825-802, Araguaína-TO, ou pelo telefone (63) 99282-0825, email: ramoel05@gmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o Senhor poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um _____ de _____ nós. Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Araguaína, 29 de setembro de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO G- TALE destinado aos estudantes**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS
MENORES DE 18 ANOS**

Convidamos o (a) aluno (a) _____ para participar da Pesquisa de Doutorado “*Hip-hop e a literatura marginal-periférica: contribuições para a formação leitora na escola*”, sob a responsabilidade do pesquisador Leomar Alves de Sousa, o qual pretende “Demonstrar, por meio de um projeto de leitura, que as batalhas de rimas improvisadas do movimento *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e à poética da literatura “marginal” contribuem para a formação de jovens leitores literários em comunidades periféricas”. Considerando as temáticas sociais que se fazem presentes no *Hip-Hop* e na literatura marginal-periférica é que defendemos a relevância social da realização desse projeto de leitura com vistas à formação de leitores literários por meio da interlocução entre jovens Mc’s promotores de batalhas de rimas improvisadas na cidade de Araguaína e os estudantes do ensino fundamental II de uma escola pública, dessa cidade. Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em 4 Oficinas de Formação e Orientação para a leitura em que você será orientado (a) a fazer leituras de autores contemporâneos da literatura marginal-periférica nas aulas de língua. Essas oficinas consistirão em apresentação e discussão de metodologias de leituras literárias para que o você possa escolher os livros literários do seu agrado para leitura. **Também será solicitado que você responda a um questionário contendo dezesseis perguntas sobre seu contato com a biblioteca escolar e a leitura literária. Esse questionário será respondido em sala de aula, no período de duas aulas (1 hora e 40 minutos), podendo haver prorrogação se houver necessidade. Antes de responder ao questionário, o pesquisador irá explicar cada uma das questões, esclarecendo quaisquer dúvidas que você tiver. A sala de aula em que será respondido o questionário possui carteiras com mesas individuais para cada aluno e sistema de refrigeração por meio de ar-condicionado e janelas de vidro transparente com cortinas. Caso fato de responder ao questionário possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Se aceitar participar, estará contribuindo para a sua aprendizagem de leitura e dos seus colegas estudantes do ensino fundamental II, participantes desta pesquisa, além de contribuir na realização das aulas dos**

professores da disciplina de língua portuguesa e literatura, no que **diz respeito** à elaboração e execução de estratégias didático- metodológicas e atividades **necessárias** ao desenvolvimento de práticas de leituras literárias. Os riscos **relacionados** à sua participação na pesquisa consistem na exposição da **sua opinião sobre as leituras literárias registrada** no questionário respondido. Entretanto, asseguramos que tal exposição está descartada, visto que os relatos serão analisados com rigor e sigilo ético e sob pseudônimo, assim, sua identidade não será revelada em nenhum momento. **Temos a consciência que o participante poderá apresentar constrangimento e inibição por receio de terem suas identidades e informações reveladas. Nesse sentido, asseguramos que em nenhum momento seu nome e/ou características pessoais serão reveladas, visto que os questionários a serem respondidos não possuem espaço de identificação do participante. Além disso, após respondidos, os questionários ficarão sobre a guarda do pesquisador sem o acesso de outras pessoas.** Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, desse modo, será entregue uma cópia impressa e digitalizada da tese a ser produzida mediante sua participação na pesquisa. Quanto à sua participação nesta pesquisa, você terá acompanhamento do pesquisador e quando houver necessidade, também da professora orientadora da pesquisa, no que se refere a esclarecimentos de quaisquer dúvidas sobre sua participação na pesquisa. Esse acompanhamento se dará de modo presencial e também por meio de ligações telefônicas e mensagens via aparelho celular. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá **causar** qualquer **punição** ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço Rua Dois, Nº 28, Vila Norte. CEP: 77.825-802, Araguaína-TO, ou pelo telefone (63) 99282-0825, email: ramoel05@gmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o Senhor poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

(CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós. Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Araguaína, 29, de setembro de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Sr. _____ o (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa de Doutorado “*Hip-hop* e a literatura marginal-periférica: contribuições para a formação leitora na escola”, sob a responsabilidade do pesquisador Leomar Alves de Sousa, o qual pretende “Demonstrar, por meio de um projeto de leitura, que as batalhas de rimas improvisadas do movimento *Hip-Hop*, aliadas às narrativas e à poética da literatura “marginal” contribuem para a formação de jovens leitores literários em comunidades periféricas”. Considerando as temáticas sociais que se fazem presentes no *Hip-Hop* e na literatura marginal-periférica é que defendemos a relevância social da realização desse projeto de leitura com vistas à formação de leitores literários por meio da interlocução entre jovens Mc’s promotores de batalhas de rimas improvisadas na cidade de Araguaína e os estudantes do ensino fundamental II de uma escola pública, dessa cidade. A participação do (a) seu (sua) filho (a) é voluntária e se dará por meio de participação em 4 Oficinas de Formação e Orientação para a leitura em que você será orientado (a) a fazer leituras de autores contemporâneos da literatura marginal-periférica nas aulas de língua. Essas oficinas consistirão em apresentação e discussão de metodologias de leituras literárias para que o você possa escolher os livros literários do seu agrado para leitura. **Também será solicitado que você responda a um questionário contendo dez perguntas sobre seu contato com a biblioteca escolar e a leitura literária. Esse questionário será respondido em sala de aula, em 50 minutos, podendo haver prorrogação se houver necessidade. Antes de responder ao questionário, o pesquisador irá explicar cada uma das questões, esclarecendo quaisquer dúvidas que você tiver. A sala de aula em que será respondido o questionário possui carteiras com mesas individuais para cada aluno e sistema de refrigeração por meio de ar-condicionado e janelas de vidro transparente com cortinas. Caso fato de responder ao questionário possa gerar algum tipo de constrangimento o seu (sua) filho (a) não precisa realizá-lo. Se permitir que ele (ela) participe, estará contribuindo para a formação leitora dos estudantes do ensino fundamental II, participantes desta pesquisa, além de contribuir na realização das aulas dos dos professores da disciplina de língua portuguesa e literatura, no que diz respeito à**

elaboração e execução de estratégias didático- metodológicas e atividades propícias ao desenvolvimento de práticas de leituras literárias. Os riscos **relacionados** à sua participação na pesquisa consistem na exposição da **sua opinião sobre as leituras literárias registrada** no questionário respondido. Entretanto, asseguramos que tal exposição está descartada, visto que os relatos serão analisados com rigor e sigilo ético e sob pseudônimo, assim, sua identidade não será revelada em nenhum momento. **Temos a consciência que o participante poderá apresentar constrangimento e inibição por receio de terem suas identidades e informações reveladas. Nesse sentido, asseguramos que em nenhum momento seu nome e/ou características pessoais serão reveladas, visto que os questionários a serem respondidos não possuem espaço de identificação do participante. Além disso, após respondidos, os questionários ficarão sobre a guarda do pesquisador sem o acesso de outras pessoas.** Em qualquer momento, se o (a) aluno (a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, desse modo, será entregue uma cópia impressa e digitalizada da tese a ser produzida mediante sua participação na pesquisa. Quanto à participação do (a) aluno (a) nesta pesquisa, o Senhor terá acompanhamento do pesquisador e quando houver necessidade, também da orientadora da pesquisa, no que se refere a esclarecimentos de quaisquer dúvidas decorrentes de sua participação na pesquisa. Esse acompanhamento se dará de modo presencial e também por meio de ligações telefônicas e mensagens via aparelho celular. A participação do (a) aluno (a) é voluntária e a recusa em participar não irá **causar** qualquer **punição** ou perda de benefícios. Se depois de consentir em a participação o Senhor desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O seu (sua) filho (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do (a) seu (sua) filho (a) não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o Sr. poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço Rua Dois, Nº 28, Vila Norte. CEP: 77.825-802, Araguaína-TO, ou pelo telefone (63) 99282-0825, email: ramoel05@gmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o Senhor poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de

peças que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós. Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da colaboração do (a) meu (minha) filho (a), e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em permitir a participação do (a) meu (minha) filho (a) no projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela participação neste estudo e que ele (ela) pode sair quando quiser.

Araguaína, 29 de setembro de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

**ANEXO H- Projeto “Vamos Ler?” em vigência na escola campo de pesquisa
COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES**

PROJETO “VAMOS LER?”

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA UNIDADE ESCOLAR

**ARAGUAÍNA-TO
2023**

COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES**PROJETO “VAMOS LER”
A FORMAÇÃO DE LEITORES NA UNIDADE ESCOLAR**

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BNCC, p.75).

Responsáveis pelo projeto: João Batista Carneiro de Araújo

ARAGUAÍNA –TO
2023

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer...”
Carlos Drummond de Andrade

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	04
2. JUSTIFICATIVA.....	05
3. OBJETIVOS	
3.1 OBJETIVO GERA.....	06
3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	06
4 METODOLOGIA.....	06
4.1 Processos e ações de leitura	07
4.2 FERRAMENTAS E MÉTODOS.....	07
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PANDEMIA.....	09
6. PLANO DE AÇÃO.....	10
7. PÚBLICO-ALVO.....	12
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	12
9. AVALIAÇÃO.....	12
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	13

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade do conhecimento, a competência leitora é um compromisso de todos, passa pela família, pela escola, pela biblioteca, pela comunidade e pela sociedade e, portanto, um direito de todos os cidadãos (BRASIL, 1998).

A leitura é significativa na aprendizagem, portanto as atividades de leitura são fundamentais para desenvolver nos educandos as competências para se incluírem na sociedade, ou seja, para que sejam indivíduos capazes no âmbito pessoal, profissional e social.

A leitura nos seus diversos contextos abarca o conhecimento, as informações e a consciência crítica. É neste sentido que Freire (1981, p.5) diz que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

É neste sentido que acreditamos ser papel da biblioteca e de toda a comunidade escolar, valorizar a leitura como ferramenta de formação cidadã, considerando que em todos os momentos nos são cobradas inúmeras habilidades de compreensão, interpretação e crítica, seja do texto ou do mundo que nos cerca.

O ato de ler de forma condicionada, focada e com objetivos predeterminados transforma o hábito de ler em O PRAZER DE LER. Mas este é nosso maior DESAFIO. Por isso, entendemos que a Biblioteca Escolar dispõe de um conjunto de estratégias e condições que proporcionam à indução do aluno a escolha e leitura de obras disponíveis no acervo da biblioteca. Assim, os alunos serão apoiados durante a escolha de obras para suas leituras pela equipe responsável pela biblioteca, pois os objetivos do projeto “Vamos Ler” almeja que o ato de ler esteja ligado ao prazer e até mesmo ao desejo de registrar o que se leu através de produção de textos, favorecendo o desenvolvimento e a consolidação dos hábitos de leitura e escrita nos alunos.

2. JUSTIFICATIVA

De acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e o Sistema de Avaliação das Escolas Públicas do Tocantins – SAETO, observa-se a ocorrência baixos indicadores de aprendizagem na área da leitura entre nossos estudantes e a Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista tem por meta desenvolver hábitos de leitura entre os estudantes da educação básica contribuindo para a formação de leitores.

Nesse sentido, o projeto de leitura da biblioteca busca incentivar o ato de ler e escrever de forma que o aluno passe da leitura mecânica para uma leitura interpretativa como uma estratégia de entretenimento e de aprendizagem.

Isso nos remete à reflexão sobre a necessidade de se traçar metas em prol da valorização e estímulo à autonomia na busca do conhecimento através da leitura e da escrita.

Sabe-se que o aluno leitor tem melhor desempenho escolar, bem como condições de tomada de posicionamento crítico diante dos fatos e condições que o cercam. Compreende-se que um leitor competente é alguém que compreende o que lê; alguém que ler também o que não está escrito, que consegue identificar elementos implícitos e que seja capaz de estabelecer as relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, sobretudo é um leitor que consegue usar suas competências e conhecimentos para validar a sua leitura.

Diante das possibilidades de conquistas através da leitura, faz-se necessário desenvolver ações que resultem na busca de aprendizagem significativa.

Por entender e acreditar na leitura como um suporte de sucesso dos alunos, justificamos a criação do projeto de leitura desta Unidade Escolar com base na proposição de ações de leitura para a conquista de saberes expressivos pelos estudantes.

O contexto de leitura da biblioteca assume um papel fundamental na construção do conhecimento, pois, pelo trabalho interativo serão construídos laços de fortalecimento entre escola, biblioteca, educandos, professores, e demais funcionários da escola uma vez que todos fazem parte do processo de ensino aprendizagem. Tudo isso dará suporte para a percepção de que a biblioteca tem responsabilidade direta na formação do leitor, crítico e consciente.

No sentido de promover e apoiar à leitura literária, a Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista como parte integrante do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de

Menezes abre suas portas para incentivar e colaborar com todas as ações de leitura e de produção textual integrantes do Projeto Político Pedagógico.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL

Incentivar os estudantes ao desenvolvimento do hábito de leitura voluntária e reforçar a participação nas ações de leitura na escola como forma de construção do conhecimento e de entretenimento.

3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ✓ Orientar alunos e comunidade escolar a utilizarem o acervo bibliográfico disponibilizado pela biblioteca escolar como suporte para o desenvolvimento da experiência leitora e ampliação do currículo escolar;
- ✓ Atuar de forma ativa, junto aos professores e alunos na divulgação do acervo disponibilizado pela biblioteca como estratégia na construção do hábito da leitura no processo de ensino-aprendizagem.
- ✓ Organizar e (re)democratizar a biblioteca para facilitar aos usuários o acesso às obras literárias e a o uso do espaço da biblioteca para desenvolver ações de leitura e outras atividades escolares que requer material impresso (obras e qualquer outro impresso que componha o acervo da biblioteca) ou outras formas de ações colaborativas.
- ✓ Buscar formas e meios para aquisição de novos títulos por meio de compra ou doação, tendo por meta diversificar o acervo da biblioteca.

4. METODOLOGIA

A biblioteca exerce um papel fundamental na realização do projeto **“VAMOS LER?”** para a formação do aluno leitor. Assim a biblioteca tem se transformado em espaço agradável e dinâmico, descontraído, com obras adquiridas a partir da sugestão dos alunos, seja por compra ou por doação e incorpora diversas ações como o **“Clube do Leitor”**, parceria com os professores e todas as turmas de estudantes para o apoio a todas

as ações de leitura da escola de forma a sistematizar as ações pautadas nos seguintes pressupostos:

- ✓ Adequação do espaço físico da biblioteca para o contexto de um espaço acolhedor, cheio de vida, aconchegante e amplo onde a aprendizagem acontece como um convite mágico a uma descoberta.
- ✓ Empréstimo de livros aos estudantes, professores e comunidades;
- ✓ Apoio aos professores durante a execução das ações de leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) organizando, fornecendo ou emprestando obras e alocando o espaço da biblioteca para a execução das ações dos professores e das professoras.
- ✓ Divulgar, em sala de aula, os acervos adquiridos através de campanhas de leitura nas salas de aula nos três turnos: Matutino, Vespertino e Noturno.
- ✓ Realizar, em conjunto com os professores(as) e alunos, ações de leitura com turmas e séries para ampliar as ações de leitura.

A concretização destes pressupostos têm como âncora as ações constantes no Plano de Ação deste projeto.

4.1 Processos e ações de leitura

- A) **Leitura voluntária:** Biblioteca e parceiros (UFT, prof. Leomar, Orientação, Líderes e comunidade);
- B) **Leitura obrigatória:** PNLD Literário e PPP (Coordenação, docentes e estudantes);
- C) **Clube do leitor:** Leitores comprometidos em partilhar experiências de leitura de uma mesma obra. O clube tem o propósito de promover a democratização do acesso à leitura, contribuir para a formação de um público leitor, crítico e criativo; debater, interagir e socializar conhecimentos; formar mediadores de leitura e ampliar o repertório dos membros do clube.

As ações “A” e “B” compõem uma proposta de atendimento curricular de leitura e de comunicação com os alunos, professores e comunidade escolar em tempo real ou com empréstimos de obras para a leitura e debate em ambientes apropriados, seja nos grupos de WatsApp, seja presencial nos momentos de culminância da ação e a ação “C” trata-se da formação de um clube de leitores com parceiros e comunidade escolar com o objetivo de formar leitores e mediadores de leitura para atuar em uma sociedade em constante evolução.

4.2 FERRAMENTAS E MÉTODOS

A divulgação das ações será feita em dois painéis, um na entrada da escola e outro na entrada da biblioteca (parte externa) e também nas plataformas do FACEBOOK do colégio, página Clube do leitor e nos diálogos e debates realizados nos grupos e nas salas de aula e nos grupos de WatsApp.

4.2.1 Leitura obrigatória: PNLD literário do Ensino Médio e PNLD literário do Ensino Fundamental e ações do PPP onde as obras/autores serão indicados pelos professores, seja para as ações da disciplina ou ações de leituras interdisciplinares. Para as ações de leituras obrigatórias o professor poderá convidar bibliotecários ou parceiros para contribuírem na realização dos debates podendo estabelecer quem será o debatedor/mediador com antecedência para o mesmo ler a obra e estabelecer as estratégias que utilizará para coordenar o debate.

4.2.2 Leitura Voluntária: O aluno/leitor voluntário poderá escolher qualquer obra que achar conveniente e realizar a leitura sem a necessidade de formalidade ou participar de qualquer debate e ainda indicar títulos que gostariam que a biblioteca consiga para as leituras futuras.

4.2.3 Clube do leitor: Ações de leituras promovidas pela biblioteca com o objetivo de realizar a leitura de uma obra com um grande número de leitores e realizar debates entre para dar mais significado à leitura. Estudantes e comunidade em geral poderão pegar emprestado a obra na biblioteca para a leitura com o objetivo de participar de um debate entre os leitores (mínimo dez pessoas) elegendo um debatedor com data marcada para discutirem todas as intertextualidades que acharem necessário a respeito da obra, do autor e da cultura em que estava inserido

4.2.4 Outras leituras: Para todas as ações de leitura que fazem parte do currículo formal a biblioteca disponibilizará as obras por meio de empréstimos, links ou PDF para os estudantes realizarem as leituras.

4.3 Formas de leitura:

I. Leitura obrigatória – Planejada e articulada pelo professor ou por um grupo de professores com seus respectivos coordenadores e/ou articulada com a biblioteca. Para o atendimento dessa ação a Biblioteca precisa, além do título e autor da obra, ser comunicada sobre o quantitativo de estudantes que fará leitura para reservar a quantidade de exemplares para empréstimo e o tempo necessário para a leitura. O professor também poderá convidar um dos bibliotecários (que poderá ou não aceitar)

para ler e coordenar o debate. No caso de ação de leitura e debate com bibliotecários, o planejamento da ação deverá ser realizada conjuntamente para estabelecer responsabilidades das partes (professor, bibliotecários, estudantes e demais parceiros). Nas salas e turmas com leitura obrigatória, havendo um bibliotecário, o professor precisa ter a consciência que conta com um parceiro e a turma poderá, durante o período, interagir com o debatedor/bibliotecário que na data e hora marcada estará para participar e debater a leitura da obra.

II. **Leitura Voluntária:** Poderá ser articulada entre Grêmios Estudantis, Orientação e Biblioteca ou apenas promovida por uma das partes. Independente de quem promova, esta ação deve ter o objetivo de construir um percurso de leitura para o estudante. Para este processo é preciso auscultar os estudantes para poder apresentar-lhes possibilidades de leituras e fortalecer seu vínculo com os livros.

III. **Clube do Leitor:** As obras destinadas a este público são escolhidas com base no acervo disponível e que tenha exemplares suficientes para atender pelo menos dez (10) sócios do clube. Todos os títulos serão definidos pelos sócios que após a escolha, estabelecerão uma data para a socialização e debate.

Além das ações de leitura em que a biblioteca participa, os usuários poderão solicitar outras obras para o empréstimo e caso os bibliotecários não tenham a obra, havendo como, poderá dispor em ambientes virtuais para que os usuários tenham acesso para leitura individual e em grupos conforme interesse dos estudantes;

Para as ações de leitura e debate, cada leitor deverá realizar a leitura integral da obra até a data limite marcada para o debate e se comprometer em estar presente e participar ativamente.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PANDEMIA

Neste período de abertura podemos afirmar que a pandemia trouxe um cenário desafiador e foi preciso compreender de maneira aprofundada para trabalhar nesse novo cenário, atualmente estamos vivenciando o “novo normal” executando as ações presenciais porém considerando todas as possibilidades (presente e futuro) de tal forma que a leitura e o acesso às obras sejam garantidas aos estudantes independente do quadro social de saúde em que a sociedade esteja passando

6. PLANO DE AÇÃO (ANEXO)

Trabalhar práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizado da experiência com a literatura. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social tem sido o fazer constante na biblioteca desde o início do projeto “VAMOS LER?”.

7. PÚBLICO-ALVO

Alunos, comunidade escolar e parceiros.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer pedagógico da Unidade Escolar exige, constantemente, a realização de atividades de leitura com os estudantes e, para que os mesmos adquiram hábitos que repercutam na consolidação da aprendizagem é necessário o atendimento com uma literatura diversificada.

Assim, a partir das metas e objetivos do Projeto Político Pedagógico e, principalmente do Projeto Vamos Ler, a literatura é disponibilizada aos estudantes como um patrimônio cultural cujo acesso contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos, do exercício da imaginação, além, de favorecer o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos, seja do universo fictício ou real.

9. AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá semestralmente através do levantamento do quantitativo de obras lidas por série e turma e que serão apresentados em relatórios, gráficos, registros e depoimentos, observação e reflexão dos resultados alcançados nas atividades para redefinição da proposta em questão, visando o sucesso da comunidade escolar e local.

10. REFERENCIAL TEÓRICO

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em fev. de 2021.

SAETO - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/seduc/saeto/4qfj1kk0nth>>. Acesso em fev. de 2021

Anexo: Plano de Ação

N ^o	Projeto/ação/atividade	Início	Término	Responsável	Custo		Fonte	Metodologia	Resultado esperado
					Custeio	Capital			
1	Realizar bimestralmente o Projeto Vamos Ler?	Fevereiro	Dezembro	JB Elza	Adquirir material para divulgação das ações do projeto – papel, toner e material para manter os murais atualizados			Adequar o espaço físico, fazer empréstimo de livros, apoiar as ações do/as professores/as, divulgar e fazer campanhas de leitura nos três turnos para ampliar as ações de leitura.	Aumento do índice de alunos engajados e comprometidos com a leitura e melhorar a proficiências em leitura
	Realizar bimestralmente premiação 3 alunos mais leitores em cada turno	Junho	Dezembro	Elza		Adquirir 27 kit escolar, 27 garrafinhas para água, 9 mini caixas de som		Premiar e divulgar os nomes dos alunos leitores e que participaram nos debates de leitura realizados em parceria com a biblioteca	Melhoria do índice de alunos engajados e comprometidos com a leitura.
2	Divulgar o Acervo de Literário da biblioteca para incentivar os estudantes a lerem cada vez mais	Fevereiro	Dezembro	JB Elza	Adquirir material pedagógico variado para customização da biblioteca. R\$ 200,00			Customizar os ambientes da biblioteca para expressar as leituras realizadas em sala de aula	Aumento do índice de alunos engajados e comprometidos com a expressão artística através da leitura.
3	Adquirir estantes para exposição	Fevereiro	Dezembro		Adquirir 3 estantes com 5			Adequar a acomodação das obras	Desenvolvimento do olhar crítico e

	dos livros literarios				prateleiras com 60 centímetros de largura e divisoria central em conformidade com a ABNT R\$ 6.500,00		ambientes da biblioteca para expressar as leituras realizadas em sala de aula. Exibir filmes relacionados com as leituras realizadas em sala durante a semana do Halloween.	comparativo entre leitura e cinema.
4	Adquirir cortinas de cetim para a biblioteca	Fevereiro	Dezembro		Adquirir 3 cortinas (2 x 2)m R\$ 1.500,00		Customizar o ambiente da biblioteca para adequar às ações de leituras realizadas durante o ano	Desenvolvimento do olhar crítico e comparativo entre leitura e cinema.

ANEXO I- Letras de *raps* trabalhados nas oficinas de leitura

Linhas Tortas

Gabriel O Pensador

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

(E aí, Gabriel, desistiu do cachê?)
 Cancelei um trabalho aí pra não me aborrecer
 (Explica melhor, o que foi que você fez?)
 Tá, tudo bem, eu explico pra vocês

Tudo começou na aula de português
 Eu tinha uns cinco anos, ou talvez uns seis
 Comecei a escrever, aprendi a ortografia
 Depois as redações, para a nossa alegria
 Professora dava tema-livre, eu demorava
 Pra escolher um tema, mas depois eu viajava
 E nessas viagens os personagens surgiam
 Pensavam, sentiam, choravam, sorriam
 Aí a minha tia-avó, veja só você
 Me deu de aniversário uma máquina de escrever
 Eu me senti um baita jornalista, tchê
 Que nem a minha mãe, que trabalhava na TV
 Depois, já aos quinze, mas com muita timidez
 Fiquei muito sem graça com o que a professora fez
 Ela pegou meu texto e leu pra turma inteira ouvir
 Até fiquei feliz, mas com vontade de fugir
 Então eu descobri que já nasci com esse problema
 Eu gosto de escrever, eu gosto de escrever, crer, ver
 Ver, crer, eu gosto de escrever e escrevo até poema

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
 Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
 Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
 Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

Ih, pensador, isso é grave, hein!
É, vovó dizia que eu já escrevia bem
Tentei me controlar, me ocupar com um esporte
Surf, futebol, mas não era o meu forte
Um dia eu fiz uns raps e achei que tava bom
Me batizei de Pensador e quis fazer um som
Ficar famoso e rico nunca foi minha meta
Minha mãe já era isso, eu só queria ser poeta
Meu pai, um homem sério, um gaúcho de POA
Formado em medicina, não podia acreditar
Ao ver o seu garoto Gabriel
Com um fone nos ouvidos, viajando com a caneta no papel
O que cê tá fazendo? Vai dormir, moleque!
Ah, pai, peraí, eu só tô fazendo um rap!
Ninguém sabia bem o que era, mas eu tava viciado naquilo
E viciiei uma galera!

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

Não tô vendendo crack, não tô vendendo pó
Não tô vendendo fumo, não tô vendendo cola
Mas muitos me disseram que o que eu faço é viciante
E vicia os estudantes quando eu entro nas escolas
Até os professores às vezes se contaminam
Copiam minhas letras e textos e disseminam
Sementes do que eu faço, já não sei se é bom ou mau

Mas sei que muito aluno começa a fazer igual
Escrevendo poemas, escrevendo redações
Fazendo até uns raps e umas apresentações
Me lembro dos meus filhos e a saudade é cruel
Solidão me acompanha de hotel em hotel
Casamento acabou, eu perdi na estrada
O amor que ainda tenho é o amor da palavra
É falar e cantar, despertar consciências
Dediquei a vida a isso e a maior recompensa
É servir de referência pra quem pensa parecido
Pra quem tenta se expressar e nunca é ouvido
É olhar pra minha frente e enxergar um mar de gente
E mergulhar no fundo dos seus corações e mentes
É esse o meu mergulho, não é o do Tio Patinhas
É esse o meu orgulho, escrever as minhas linhas
Escrevo em linhas tortas, inspirado por alguém
Que me deu uma missão que eu tento cumprir bem
Escuto os corações, como um cardiologista
Traduzo o que eles dizem como faz qualquer artista
Que ganha o seu cachê, que é fruto do trabalho
De cigarra e de formiga, e eu não sei o quanto eu valho
Mas sei que quando eu ganho, divido e multiplico
E quanto mais eu vou dividindo, mais fico rico
Rico da riqueza verdadeira que é de graça
Como um só sorriso que ilumina toda a praça
Sorriso emocionado de um senhor experiente
Em pé há duas horas debaixo do sol quente
Ouvindo os meus poemas em total sintonia
Eu sou ele amanhã, e hoje é só poesia.

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

Composição: André Gomes / Gabriel o Pensador

Anjos (Pra quem tem fé)

O Rappa

Ô Lord, ô Lord, ô Lord, ô-ô!
 Lord, Lord, Lord, Lord, Lord, Lord
 Ô Lord, ô Lord, ô Lord, ô Lord
 Ô Lord, Lord, Lord, Lord, Lord, Lord

Em algum lugar, pra relaxar
 Eu vou pedir pros anjos cantarem por mim
 Pra quem tem fé, a vida nunca tem fim
 Não tem fim, é

Se você não aceita o conselho, te respeito
 Resolveu seguir, ir atrás, cara e coragem
 Só que você sai em desvantagem
 Se você não tem fé
 Se você não tem fé

Te mostro um trecho
 Uma passagem de um livro antigo
 Pra te provar e mostrar que a vida é linda
 Dura, sofrida, carente em qualquer continente
 Mas boa de se viver em qualquer lugar, é

Volte a brilhar, volte a brilhar
 Um vinho, um pão e uma reza
 Uma lua e um sol, sua vida, portas abertas

Em algum lugar, pra relaxar
 Eu vou pedir pros anjos cantarem por mim
 Pra quem tem fé, a vida nunca tem fim
 Não tem fim

Em algum lugar, pra relaxar
 Eu vou pedir pros anjos cantarem por mim
 Pra quem tem fé, a vida nunca tem fim

Ô Lord, ô Lord, ô Lord, ô-ô!
 Lord, Lord, Lord, Lord, Lord, Lord
 Ô Lord, ô Lord, ô Lord, ô Lord
 Ô Lord, Lord, Lord, Lord, Lord, Lord

Mostro um trecho
 Uma passagem de um livro antigo
 Pra te provar e mostrar que a vida é linda
 Dura, sofrida, carente em qualquer continente
 Mas boa de se viver em qualquer lugar

Podem até gritar, gritar
 Podem até barulho, então, fazer
 Ninguém vai te escutar se não tem fé
 Ninguém mais vai te ver

Inclina seu olhar sobre nós e cuida
 Inclina seu olhar sobre nós e cuida
 Inclina seu olhar sobre nós e cuida
 Inclina seu olhar sobre nós e cuida

Em algum lugar, pra relaxar (Pra você, pode ser)
Eu vou pedir pros anjos cantarem por mim
(Pra você, pode ser)
Pra quem tem fé
A vida nunca tem fim (Mas pra você pode ser)
Pra você, pode ser

Pode ser
Pode ser
Pra você pode ser

Nunca tem fim (A fé na vitória tem que ser inabalável)
Nunca tem fim (A fé na vitória tem que ser inabalável)
A fé na vitória tem que ser inabalável
Nunca tem fim (A fé na vitória tem que ser inabalável)

Ô Lord, ô Lord, ô Lord
Ô Lord, ô Lord, ô Lord
Ô Lord, ô Lord, ô Lord, ô Lord
A fé na vitória tem que ser inabalável

Em algum lugar, pra relaxar
Vou pedir pros anjos cantarem por mim
Pra quem tem fé, a vida nunca tem o fim

Em algum lugar, pra relaxar
Eu vou pedir pros anjos cantarem por mim
Pra quem tem, quem tem fé, fé, fé
A vida nunca tem um fim

A fé na vitória
Fé fé fé na vitória tem que ser inabalável
A fé na vitória tem que ser inabalável
A fé na vitória tem que ser inabalável
Fé na vitória
Fé fé na vitória tem que ser inabalável

Pra você, pode ser
Pra você, pode ser
Pra você, pode ser

Em algum lugar, pra relaxar
Eu vou pedir pros anjos cantarem por mim
Pra quem tem fé, a vida nunca tem fim
Não tem fim

Fonte: [Musixmatch](#)

Compositores: Marcelo Falcao Custodio // Tom Saboia

Mulher Guerreira

Canção de Atitude Feminina

Eu vou mostrar pra você o que sou
 E eu exijo ser tratada com amor
 Eu vou mostrar pra você o que sou
 Mulher guerreira, tenho o meu valor

No espaço que eu trilhei, experiência acumulei
 Na guerra da vida errei e acertei
 E sei que as coisas não são fáceis pra mim
 Mas ergo a cabeça, isso não é o fim
 Provando a cada dia que tenho o meu valor
 Por amor, vou cantar onde quer que eu for
 Que a liberdade conquistada por nós é um direito
 E antes de falar qualquer coisa, quero respeito
 Sou determinada, vulgar? Nem pensar
 Escolha em qual mentira você quer acreditar
 Que mulher só existe pra pilotar fogão
 Ou ser poster de revista pra causar tesão
 Mermão, tome vergonha na sua cara
 E trate melhor a mulher dentro de casa
 Irmã, filha, mãe, esposa
 Sempre tem uma mulher do seu lado, fique de boa
 'Cêis não vive sem nós, você veio de nós
 E pra você ter um herdeiro, você precisa de nós
 Sou dona de casa, secretária, presidente
 É, mulher simplesmente

Eu vou mostrar pra você o que sou
 E eu exijo ser tratada com amor
 Eu vou mostrar pra você o que sou
 Mulher guerreira (guerreira), tenho o meu valor

Essa é pra dizer, mulher P&B
 Ninguém taria aqui não fosse você
 Porque todo homem, mesmo que não assuma
 Já chorou ou já passou no colo de alguma

Luta, enfrenta, aguenta, amamenta
 E mesmo quando o companheiro se ausenta
 Ela é mulher, MC, mãe, às vezes pai, não é fácil
 Ser M. Aço, mas vai
 É profissão perigo três vez (Eu sei)
 Levar alguém na barriga por nove mês
 Ligado só por um cordão, por um fio
 Tipo um microfone, é, você conseguiu
 Resistiu, passou, marcas da adolescência
 Já cantou Dina Di sobre essas consequências
 E o homem ingrato te chuta, desde o útero

Cresce, maltrata, marido adúltero
Comédia, romance, gênero, não importa mais
Feminino, masculino, tanto faz
Preconceito não rola, não cola, não é durex (Não, não)
Talento no hip-hop é unissex

Eu vou mostrar pra você o que sou
E eu exijo ser tratada com amor
Eu vou mostrar pra você o que sou
Mulher guerreira, tenho o meu valor

CANÇÃO PRO TEMPO

Projota

Ele acordava cedo, ele acordava cedo demais
 Ele não tinha medo de patrão nem de capataz
 Sonhava com um camaro, que ele achava demais
 Mas acordava no busão sempre no banco de trás
 Fazia um som, os moleque da área ali dizia que era bom
 Quando tava no palco ele se transformava
 Cantava um rap louco, ele rimava feito um louco
 Não ganhava nenhum troco

Então ele dava um trampo
 Funcionário de metrô sonhava tanto
 Que um dia quando ele acordou foi
 Acusado por um erro que outro cara que errou
 Foi demitido, sem direito, ali que o bicho pegou
 Pegou um cano, um dia, juntou cinco mano
 Que dizia ter um plano, sei que ele entrou pelo cano
 E na cadeia foi parar, sua hora vai chegar
 Pagando seus pecados, se arrependa a liberdade vai cantar

Eu fiz essa canção pro tempo
 Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
 Pra vê se eu ti convenço
 Que a gente é mais que isso
 A gente é o hip-hop, é o compromisso

Eu fiz essa canção pro tempo
 Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
 Pra vê se eu ti convenço
 Que a gente é mais que isso
 A gente é o hip-hop, é o compromisso

E a liberdade cantou, saiu pra rua enfim
 Determinado a virar a mesa e ganhar seu próprio din'
 Trabalhando de garçom, era difícil demais
 Inspirado no "Homem na Estrada", do Racionais
 Ele rimava bem, foi numa batalha que ganhou
 Ficou famoso ein
 Verbo de navalha conheceu uma mina que disse que era firmeza
 Pirou na sua beleza, disse que era mo' certeza

E com essa mina foi morar
 Mas nunca tinha show e ele não queria parar
 Atacante quer gol
 Mas a mina que era falsa não parava de cobrar
 Disse que faltava grana, incentivando ele a roubar
 E ele disse assim

Mina, eu tenho um sonho e vou sonhar, viu
Mina, se cê quiser pode vazar
Um dia o arrependimento vai te visitar
Quando eu virar o jogo não venha me procurar
Porque eu

Fiz essa canção pro tempo
Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
Pra vê se eu ti convenço
Que a gente é mais que isso
A gente é o hip-hop, é o compromisso

Eu fiz essa canção pro tempo
Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
Pra vê se eu ti convenço
Que a gente é mais que isso
A gente é o hip-hop, é o compromisso

E ele acreditou tanto e lutou tanto que chegou (Glória a Deus)
Gravou seu próprio disco só com ajuda do Senhor (amém)
Vendeu CD na rua, e na internet ele bombou
Deu uma casa pra mãe e sua família ele ajudou
Claro que aquela mina um dia veio procurar (É lógico)
Tá arrependida de não ter conseguido esperar
Com um filho nos braços, pedindo pra ele cuidar
Mas foi desmentida por um teste de DNA

Hoje sua geladeira não se encontra mais vazia
Cantou sobre a injustiça dessa sociedade fria
Mudou milhões de vidas, com a mensagem que escrevia
E todo povo repetia um refrão que ele dizia assim

Eu fiz essa canção pro tempo
Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
Pra vê se eu ti convenço
Que a gente é mais que isso
A gente é o hip-hop, é o compromisso

Eu fiz essa canção pro tempo
Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
Pra vê se eu ti convenço
Que a gente é mais que isso
A gente é o hip-hop é o compromisso

FÉ E ATITUDE
Cristino Maskate

Errei muito em minha vida, mas não vou me culpar
 Afinal, todos erramos pensando acertar
 Isso é verdade, então! Diz aí, né não?
 Pare um pouco, reflita e tire a conclusão
 Todos temos coragem, mas também temos medo
 Muitas pequenas palavras revelam grandes segredos

Nesse jogo eu cai em contradição
 Plantando em minha mente fantasia e ilusão
 E no final dos fatos, perdi minha razão
 Foi uma destruição, fiquei na escuridão
 Somente minha família que me estendeu a mão
 Aprendi uma lição:

Então a luz que no fim do túnel brilhou
 Lembro que alguém me falou:
 O que passou, passou!
 Foi uma última chance que me foi concedida
 Uma nova esperança,
 Uma mudança de vida!

É pela fé que me mantenho de pé
 É pela fé que me mantenho de pé
 Sabe como é que é:
 Aquele que não tem fé (2 vezes)
 Nunca consegue o que quer
 É embaçado, né?

Mas impossível né não!
 Prossigo na missão
 Agradecendo a Deus todos os dias
 Seja na tristeza ou seja na alegria

Zé Povim me olha gordo
 Numa inveja letal
 Não deseja meu bem
 Só quer ver o meu mal

Esses de pé atraso,
 Mas cada caso é um caso
 Eu nem me abalo...e
 Sou como uma rocha
 Mesmo que o tempo desgaste
 Nunca se move da frota

Nesses tempos eu sempre fui resistente
 É mais ou menos assim,

Se é que você me entende
 Hoje eu vejo a vida
 De um modo bem diferente
 Meus pensamentos não são
 Como antigamente
 Tenho Deus em minha frente
 De qualquer esquema

Vida bolada, mão armada
 Eu tô fora da cena
 As consequências do crime
 Nunca valem a pena!

É pela fé que me mantenho de pé
 É pela fé que me mantenho de pé
 Sabe como é que é:
 Aquele que não tem fé
 Nunca consegue o que quer
 É embaçado, né?

(2 vezes)

Sonhos destróçados,
 Sangue que jorra
 Mãe que chora
 Manos trancafiados
 E outros só em memória
 Assim que é! Pode crê!

É o maldito regime,
 Então não queira você
 Fazer parte do crime
 Esqueça o revólver
 Vai não fé, não na sorte!

Pois um ataque sem plano
 É um plano pra morte
 Lembre-se do amanhã
 Não pense só no agora
 O tolo apressa sua vez
 O sábio faz sua hora

É pela fé que me mantenho de pé
 É pela fé que me mantenho de pé
 Sabe como é que é:
 Aquele que não tem fé
 Nunca consegue o que quer
 É embaçado, né?

(2 vezes)

Sobre o artista

Cristino Maskate compõe e canta *rap* desde 1996, por influência dos Racionais Mc's, em Carolina-MA. Morando em Brasília participou de vários shows de *rappers* famosos e foi integrante de grupos compondo e cantando. Já fez abertura de show do Guindaste, participou de concursos de *rap* com o intuito de gravar cd no início dos anos 2000. Em Araguaína já gravou com Dj Piu e já fez shows com o grupo Calibre Sonoro, apresentações em praças e saraus e oficinas de rimas em escolas. Atualmente tem um canal no YouTube onde divulga suas músicas, que geralmente transmitem uma mensagem positiva diante da vida.

Acesse o link abaixo e veja e ouça o *rap* “Livramento”, de Cristino Maskate:

<https://www.youtube.com/watch?v=OC9fbG-QFvg>

Rap da Escola
Lucke

Pra ser alguém na vida você tem que estudar
 Eu sei que é difícil, mas você tem que acreditar
 Força de vontade você tem que lutar
 Agora vou dizer o que você vai enfrentar:
 Leitura, texto e verbos tudo de uma só vez
 Pra começar duas aulas de português
 Gosto de português
 Mas odeio função sintática
 Pior que português
 É a aula de matemática:
 Números e letras é isso todo dia!

Acabou a aula e já vem geografia
 Fala de território que você nunca viu
 Nas cidades e estados e da área do Brasil
 Latitude e longitude é geografia
 Acabou a aula e já vem biologia
 Fala sobre mim, falar sobre você
 Estuda o corpo humano
 E qualquer bicho que tu ver
 Estou meio perdido, refresque minha memória
 Tá falando de Cabral
 já tá na aula de história
 As conquistas e derrotas e também independência
 Física é meu fraco, minha penitência
 velocidade, espaço e tempo
 isso acaba comigo
 os alunos viajando,
 Haaa, tudo perdido!

Educação física, essa a geral gosta
 Aula de química quase ninguém debocha
 Prótons e elétrons são mais fortes do que a vódica
 Coisa pra caramba da tabela periódica
 Inglês, Francês qual é o seu plano?
 Se tu não estudar você vai perder de ano
 Já no 1º ano começa sociologia
 Mas desde a 5ª série eu estudo filosofia
 Você vai conseguir, eu sei que você pode
 Cê tem que estudar, porque se não
 Aí tu se fode!

Colégio público, não importa o que tu faça
 Só porque é público tu pensa que é de graça
 Risca a parede, risca o banheiro
 Tirado a pichador, suja o colégio inteiro

Tudo aqui é pago, nada é de graça
Suor de muita gente, não pode virar fumaça
Eu já falei demais, agora vou finalizar
O papo já foi dado, agora basta preservar!