

LEITURA DO MUNDO NO RAP: UMA NÁLISE BAKHTINIANA DE PRÁTICAS LEITORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

READING IN RAP WORLD: A DIALOGICAL PERSPECTIVE OF READING PRACTICES IN ELEMENT SCHOOL

Adriana de Araújo Coutinho¹

Maria da Penha Casado Alves²

Resumo: Este artigo tem como objetivo problematizar os resultados de uma experiência de ensino de leitura como ato responsivo, em sala de aula do Ensino Fundamental – 6º e 9º ano. Para tanto, elaboraram-se duas sequências didáticas com uma proposta de trabalho com a leitura, em uma perspectiva dialógica, considerando a responsividade, o exercício da contrapalavra, de canções de protesto do gênero discursivo *rap*. Fundamenta essa proposta as concepções de Bakhtin e o Círculo sobre gêneros discursivos, vozes sociais, responsividade e ideologia. Além disso, ancora esse trabalho concepções de leitura como prática social advindas das reflexões de Geraldi e Freire.

Palavras-chave: Leitura; gênero discursivo; *rap*; vozes sociais; visão ideológica; sequência didática.

Abstract: This paper aims to discuss the results of a reading teaching experience as responsive act in the classroom of 6th-9th grade elementary school -. Therefore, two didactic sequences were elaborated with a proposal to work with reading in a dialogical perspective, considering responsiveness, the exercise of counterwording of protest songs in discursive rap genre. This proposal has underlied the concepts by Bakhtin and Circle about genres, social voices, responsiveness and ideology. Furthermore, this work has anchored conceptions of reading as a social practice stemming of reflections by Geraldi and Freire.

Key-words: Reading; discursive genre; rap music; social voices; ideological vision; didactic sequence.

Introdução

A linguagem como interação social pressupõe a interlocução, a relação intersubjetiva que considera os níveis dessa interação, os projetos de dizer, os posicionamentos sociais, as

¹ Mestre em Linguística pela UFRN.

² Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP) e pós-doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP). Docente da UFRN, é coordenadora nacional do ProfLetras (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional). E-mail: penhacasado@gmail.com

ideologias, os valores, como também o contexto maior no qual essa interação acontece e que abarca, necessariamente, os sujeitos, as histórias e os lugares. (Casado Alves)

Para Bakhtin/Volochinov (2009), os discursos refletem e refratam a realidade social de cada momento sócio histórico. No interior da sociedade, convivem ideologias divergentes, movidas pelas forças centrípetas e centrífugas, de modo que a leitura é um ato dialógico e responsivo, que coloca o indivíduo no centro do embate das lutas de classe, das lutas ideológicas. Logo, responder ao diálogo é posicionar-se em relação a ele. Mas é, também, interagir com uma rede de vozes sócio históricas – implícitas ou explícitas – no discurso do outro. Assim, este trabalho³ pretende apresentar e discutir a importância da leitura crítica reflexiva de mundo, em sala de aula, a partir do *rap*, uma vez que este é um gênero cuja origem está relacionada, quase sempre, a situações políticas de exclusão social. Seu estudo constitui importante objeto de formação do leitor, possibilitando uma reflexão a respeito da organização social e das lutas de classe.

Tendo como orientação teórica as concepções bakhtinianas de gênero, de leitura responsiva, de linguagem ideológica e de vozes sociais, elaboramos uma sequência didática com o *rap Copa do Mundo* que contextualiza movimentos de protesto, no Brasil, a partir de 2013, e a desenvolvemos junto aos alunos do 6º ano da Escola Senador Carlos Alberto de Souza. A proposta tinha como objetivo a percepção, por parte dos sujeitos pesquisados, do discurso de denúncia das injustiças sociais contra as classes marginalizadas da periferia brasileira e de vozes sociais explícitas/implícitas nos discursos do gênero *rap*. O produto dessa experiência foram comentários críticos, nos quais os alunos apresentaram suas leituras dos *raps* estudados e o contexto sócio histórico que motivou os discursos de protesto no gênero. Para tanto, o comentário se constituiu como uma resposta a essas leituras dos sujeitos, em suas relações com os contextos e os enunciados que lhes foram propostos à discussão. Isso porque defendemos, com base em Bakhtin (2011), que a leitura deve proporcionar uma resposta. Ler significa interagir com o outro, numa rede de relações nas quais os sujeitos constroem a sua posição no mundo, por meio de análises, concordâncias, divergências, acréscimos, alterações, enfim, pela postura ideológica a qual decidem assumir a partir das

³ O presente artigo é resultado de investigação e intervenção no âmbito do Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras.

leituras realizadas e das escolhas pessoais. Partindo dessa experiência, fizemos análise dos comentários produzidos pelos sujeitos pesquisados, observando o diálogo que estabeleceram com a rede de vozes presentes no *rap* em estudo. Neste texto, temos como objetivo relatar um recorte dos resultados dessa experiência, marcada pela responsividade dos sujeitos pesquisados, em seus comentários sobre o *rap* Copa do Mundo, estudado em sala de aula.

1 Leitura: a compreensão crítica do mundo

Para nós, a leitura é a compreensão crítica do mundo. Está relacionada ao entendimento dos valores subjetivos atribuídos aos signos em cada cultura. Essas relações são ideológicas e construídas historicamente. Desse modo, acreditamos que aprender a ler é aprender a ver o mundo, compreendendo os fundamentos dos valores ideológicos e interagindo com eles de modo responsivo: concordando, discordando, acrescentando, excluindo, criticando ou reformulando. Acreditamos na formação de um leitor crítico, que se faz sujeito da história. Para falarmos em leitura do modo como a concebemos, partimos de referenciais teóricos de Bakhtin (2009; 2011), Freire (2009), Geraldi (2011), Casado Alves (2008) e Cavalcanti (2010).

Para Bakhtin (2011, p.275), a leitura é responsiva: “o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. As leituras são uma forma de diálogo entre o autor, o leitor, o texto e as concepções que marcam os discursos.

A responsividade de que fala Bakhtin nem sempre é imediata. Cada leitor responde ao texto de acordo com seus propósitos e com as leituras de mundo que possui. Quanto mais significante e mais relacionado o texto estiver à vida do leitor e aos seus interesses, maior será a sua responsividade. Essa responsividade pode ser passiva ou tardia e, às vezes, também silenciosa. Contudo, toda compreensão do enunciado produz alguma resposta, segundo esse mesmo autor.

A compreensão do enunciado é de natureza social. Os discursos significam o que significam pelos valores instituídos em cada cultura. A contextualização é necessária ao entendimento do enunciado e constitui um aspecto importante ao ensino de leitura na escola. Por isso, ao mediar leituras dos alunos, deve-se pensar em contextualizá-las. Um texto não significa por ele mesmo, mas carrega os traços de autoria da posição daquele que fala, com as

intenções discursivas e o valor do signo no contexto produzindo significados singulares. Para Bakhtin/Volochinov,

A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra. [...] Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez de acordo com a situação. Dessa maneira, o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 135).

A leitura, nas escolas brasileiras, tem, na maioria das vezes, servido apenas para análise do texto por ele mesmo. O que se tem feito, em termos do ensino de leitura é, nas séries iniciais, a alfabetização com vistas ao aprendizado da decodificação da palavra. Nos anos seguintes, segundo Geraldi (2011, p. 90), “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos”. A esse aspecto, acrescenta o autor que os textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos não “respondem a nenhum ‘para quê’”. Submetido a esse método de ensino sem clareza de seus objetivos práticos, o aluno vê na leitura do texto apenas a obrigação de responder a uma atividade solicitada pelo professor.

Ainda com base em Geraldi (2011), abordaremos os objetivos de leitura de que fala o autor. Segundo ele, lemos com objetivos diversos. Lemos para buscar informações, para estudar, como pretexto para realizar outras tarefas alheias à leitura, por prazer, etc. São essas finalidades que traçamos para a leitura que determinam o nível de compreensão do texto e o interesse que temos por ele. O que o autor (GERALDI, 2011) critica na nossa tradição do ensino de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, é que não há finalidade, para o aluno, nessa mera interpretação de textos solicitada pelos professores. Geraldi (2011) acrescenta que em outras disciplinas está um pouco mais claro para o aluno o “para que” da leitura, pois, geralmente, é solicitado a ler o texto em busca de informações.

Na educação, mais especificamente pensando a questão da leitura, discutimos a importância de termos objetivos definidos para a realização da produção de sentidos. Pensando no “para que” da leitura na escola, ressaltamos a importância de formarmos leitores críticos de mundo, com uma leitura libertária, que contribui para a formação cidadã. A educação é uma construção política, que implica posicionamento. Ao levarmos os textos para a sala de aula, sem discutirmos as questões políticas neles implícitas, estamos assumindo, mesmo sem refletir sobre esse aspecto, uma posição política. Nesse caso, a não consciência da posição política pode indicar uma prática de ensino a favor da reprodução de um sistema

excludente, desigual e injusto, que se mantém arraigado na sociedade brasileira com ares de normalidade: “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2009, p.20).

Não existem práticas educativas neutras. Seja qual for a posição assumida, essa posição é política e contribui para construir um determinado tipo de sociedade. Para Freire (2009, p.23), devemos ter clareza quanto à posição política que assumimos “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política”.

Pensando no ensino de leitura e em suas relações, não podemos esquecer que ensino e aprendizagem estão interligados. Discutimos as questões metodológicas e ideológicas do ensino de leitura. O ensino não se faz relevante se não for considerado em relação aos sujeitos aprendizes. É imprescindível que consideremos também os conhecimentos dos nossos alunos e as leituras de mundo que eles fazem. Desse modo, o professor não é um ditador da sua palavra, já que os alunos precisam ser ouvidos: “Escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que também temos de falar a eles” (FREIRE, 2009, p.26).

Geraldi (2011) nos alerta para o problema da artificialidade no ensino da língua na escola. O autor justifica que isso não quer dizer que não haja interlocução na sala de aula, mas critica o falseamento dessa interlocução. Nas palavras do autor, “o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder)” (GERALDI, 2011, p 89). Ensejar uma prática de ensino voltada para o dialogismo e a alteridade talvez seja, hoje, um dos grandes desafios a serem enfrentados para que possamos pensar uma educação mais significativa. De acordo com Bakhtin (2011, p. 294), quando nos abrimos para o outro entramos “no campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações”. Quando nós, educadores, nos distanciamos da prática da alteridade corroboramos com um elitismo que apaga a voz do outro e transforma a própria escola em ambiente de exclusão social.

Nessa perspectiva, compreendemos que a leitura na escola deve contemplar os contextos de produção e o caráter social dos enunciados produzidos, uma vez que os gêneros discursivos atendem a finalidades sociais diversas.

2 Rap: um gênero de resistência dando voz à periferia

O termo *rap* significa *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). É um subgênero da canção, que surgiu na década de 60, na Jamaica, e, na década de 70, foi levado para os Estados Unidos, pelos jamaicanos. Para ser apresentado, o *rap* contava com uma sonorização, conduzida por *DJ's* e também com animadores, conhecidos como *toasters* (hoje chamados de *MC's* – Mestres de Cerimônia). Esses *toasters*, em uma espécie de canto falado, comentavam assuntos como a violência das favelas de Kingston e a situação política da Jamaica, além de temas como sexo e drogas.

O contexto histórico de surgimento do *rap* aponta para as marcas de um discurso de protesto, usando o gênero como instrumento de luta, em prol dos direitos sociais. Em consonância com Bakhtin (2011), pode-se afirmar que o gênero surge das necessidades sociais e muda junto com elas. Ou seja, gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados. Desse modo, se há mudanças nas relações sociais, essas mudanças alteram os gêneros discursivos.

Assim, a escolha de um gênero está relacionada à visão que se tem da realidade. Bakhtin (2011) diz que essa escolha é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. Nesse aspecto, o *rap* seria a forma escolhida pelo *MC* para falar da realidade ou do contexto no qual está inserido. Partindo do ponto de que esses discursos são de denúncia, sob a ótica bakhtiniana, analisamos que o sujeito não é assujeitado, em todos os momentos, às condições sócio históricas e às posições que ocupam, dentro de determinadas conjunturas. Pelo contrário, usam o *rap* como forma de demonstrar a consciência da situação em que vivem e também para levar a sua voz e a de seus pares aos próprios meios que os excluem. Bakhtin/Volochinov (2009, p. 42) fala da importância da palavra nas mudanças sociais; para o pensador russo “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”.

Na sociedade brasileira, o discurso de protesto, no gênero *rap*, traz críticas bastante diretas ao poder público e a toda sua indiferença a uma sociedade que se mantém completamente à margem das condições básicas de vida. Mesmo que esses discursos não ganhem lugar de destaque na mídia, eles ocupam muitos espaços de divulgação no próprio ambiente onde são produzidos, na voz daqueles que se identificam com as denúncias feitas. Desse modo, podemos afirmar que esses discursos não se limitam a serem criações musicais,

mas também representam um contexto no qual um determinado grupo está inserido e, por isso, precisam usar suas vozes para evocar à sociedade a necessidade de mudanças.

O estilo, supostamente, simples e direto das letras dessas canções parece uma afronta às elites que sempre se mantiveram no poder, fazendo uso de eufemismos e de expressões complexas para não tornar muito clara a realidade difícil da maioria da população. É um gênero de denúncia que surge na voz dos próprios excluídos, expondo realidade, diversa daquela situada nos espaços de prestígio, em linguagem clara e em forma de arte. A ideologia que os une é a luta pela valorização da cultura negra e pela igualdade de direitos. A título de exemplo, podemos citar o grupo de rap “Racionais Mc's”, que mais se destacou no Brasil, devido as letras de suas canções denunciarem com muita propriedade a situação vivenciada pelas pessoas nos guetos das cidades brasileiras. A canção desse grupo - “Homem na Estrada” (Racionais MCs, 1993) - representa bem esse estilo de engajamento político, denunciando a grave situação de desigualdade social no Brasil. Eis a seguir um trecho desse rap, no qual podemos observar esse aspecto de denúncia social.

Além da denúncia, observa-se que os *rappers* dão muita importância à divulgação, ao reconhecimento e a valorização da cultura da periferia. Por isso, tentam conscientizar as pessoas da comunidade para que busquem a auto valorização, independente dos valores da cultura elitista. Os *rappers* não estão em busca de que a sociedade, de modo geral, mude seus conceitos e os aceite como iguais, pois evidenciam marcas da exclusão, tal como se eles e seus pares estivessem vivendo em território estrangeiro.

As terras que os receberam nunca passaram a ser, para eles, a verdadeira pátria. Por isso, se unem em torno de um movimento cultural, para, por meio dele, fortalecer a identidade, a consciência de luta e criar um ambiente próprio para seu povo, onde possam se sentir, de fato, integrados.

Em razão disso, alguns *rappers* deixam claro que reconhecem o *apartheid* social que os separam dos brancos. Assim, não acreditam que o *rap* possa mudar a consciência dessa cultura de exploração. Em função disso, demonstram indiferença em conquistar o respeito desse povo, pois o que desejam mesmo é instruir seus companheiros a participarem de movimentos de integração de sua própria cultura. Mano Brown, um dos integrantes dos Racionais, acha que “[...] o povo dos Jardins só ouve Racionais porque o som é bom, mas ninguém pensa nas letras” (SILVA, (1999, p. 45).

Teoricamente, esse teor político social presente nos *raps*, não faria dessas músicas um produto cultural atraente à mídia e às camadas mais abastadas. No entanto, de fato, não é isso que acontece. Esse estilo musical já conquistou espaço na mídia e tem sido produto de consumo de outras parcelas da população. Está presente em muitos programas de rádios e emissoras de TV e faz parte do repertório musical de muitos jovens da classe média. Assim, tudo leva a crer que o *rap* estabeleceu uma integração entre a periferia e o centro.

Mas, para Guimarães (1999), a crença nessa integração faz parte de uma visão equivocada, porque a classe média branca tem assimilado a cultura *rap* apenas como uma moda, um estilo. A autora diz que isso não representa, exatamente, uma aceitação dos valores defendidos pelos *rappers*, pois os propósitos que os atraem a esse movimento musical não são os mesmos que integram os jovens da periferia (GUIMARÃES, 1999).

Os jovens da periferia ouvem no *rap* as suas próprias vozes. O *rap* divulga, orgulhosamente, a cultura negra, seu jeito de ser, suas angústias e lutas. Se esses jovens se sentem à margem da sociedade de classe média, esse fator não se torna tão relevante para eles quando também têm o seu próprio grupo, e se orgulham disso.

Pode ser que os jovens de classe média não busquem na letra dos *raps* o propósito para o qual elas foram compostas. É possível que nem mesmo reflitam sobre elas ou internalizem qualquer um desses valores ideológicos que as letras pregam. É natural que sintam dessa forma, porque esses jovens não tiveram as mesmas vivências que os da periferia. A maioria nunca sentiu fome, nunca viveu em meio à prostituição, às drogas ou enfrentou a precariedade do serviço público de saúde, de educação, de segurança e dos meios de transporte.

Essa constatação, porém, não preocupa os *rappers*. Eles mesmos reconhecem que escrevem as letras para conscientizar o seu povo da periferia. Não importa se a classe média se sensibiliza ou não, pois não acreditam que isso possa acontecer. Para *KL Jay*, dos Racionais,

[...] na periferia a gente toca com prazer porque estamos ao lado do nosso povo. Eles entendem o que os Racionais falam nas letras. [...] Para se apresentarem em festivais comerciais cobramos três vezes mais do que estamos acostumados para tocar nesse festival. Vamos lá, pegamos o dinheiro, tocamos e voltamos para a periferia. Os playboys têm de pagar mesmo. Eles devem muito para nós, pretos. Foram na África e escravizaram nosso povo que enriqueceu a Europa e a América. Estamos apenas cobrando, legalmente, esse dinheiro. (Apud GUIMARÃES, 1999, p.45)

Os depoimentos de *rappers* e o relato de pesquisadores, como Guimarães (1999), apontam para a ausência de envolvimento dos jovens da classe média em questões

relacionadas à igualdade de direitos, presentes nas letras das canções. Parece que continuamos, isoladamente, em busca de interesses próprios, de modo que questões mais gerais que nos atingem apenas indiretamente nos dizem respeito. É por isso que os jovens de classe média que ouvem *rap* parecem não refletir sobre o que dizem esses discursos. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de que os problemas da periferia só os atingem indiretamente.

Nessa perspectiva, concluímos que o *rap* é um gênero cuja identidade, construída ao longo de seu trajeto histórico, representa bem as causas defendidas pelas classes marginalizadas da periferia brasileira. Seu valor social atende ao interesse discursivo de proporcionar uma leitura crítico-reflexiva a fim de aproximar o texto levado à sala de aula à vida; aos contextos que motivam a produção de discursos significativos.

4 A perspectiva bakhtiniana como orientadora da pesquisa

A nossa pesquisa segue os pressupostos bakhtinianos de que a língua não é uma estrutura representativa por ela mesma. De fato, sua compreensão se dá pelas representações sígnicas construídas em decorrência das experiências humanas, nos diversos campos do conhecimento. Por essa ótica, Bakhtin /Volochinov põem em questionamento a língua vista apenas como uma estrutura:

Bakhtin coloca igualmente em evidência a inadequação de todos os procedimentos de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para dar conta da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma sequência de frases. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 16)

Nessa perspectiva bakhtiniana, compreendemos a pesquisa como dialógica e sócio historicamente situada, pois é na interação entre sujeitos, cujas vozes respondem ao outro (seja esse outro um interlocutor imediato ou uma voz social), que os enunciados se constroem. Logo, não podemos pensar em pesquisa de textos ou de sujeitos isolados, uma vez que os enunciados são produzidos para atender finalidades sociais diversas e, portanto, sua significação só se completa na rede de relações nas quais se insere.

Por sua vez, Freitas (2007), ao situar o enunciado bakhtiniano no enfoque da pesquisa qualitativa de base sócio-histórica, ressalta as contribuições de Bakhtin para essa perspectiva. Segundo a autora, em virtude de definir a pesquisa como uma relação entre sujeitos, o pensamento bakhtiniano contribui para o processo metodológico e suas implicações. Desse modo, a construção e a análise dos dados, a relação pesquisador x pesquisado e a construção dos textos, apresentando o conhecimento produzido na investigação, são realizados visando à compreensão do sujeito em suas relações. Assim, “considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 29).

A opção por essa linha investigativa sócio-histórica, portanto, tem como fundamento a concepção de que a pesquisa em ciências humanas tem como foco compreender, por meio da linguagem, as relações entre sujeitos concretamente situados. Sendo a linguagem o meio pelo qual o homem materializa todo o seu fazer, estudar o homem em suas relações implica compreender os signos utilizados para expressar seus sentimentos, sua forma de atribuir significado à estrutura social, ao mundo e a sua própria vida em relação a si mesmo e ao outro.

Ao observar os sentidos nos textos analisados, o pesquisador também está marcado por sua rede de valores, não podendo, portanto, ser neutro diante de suas análises. Contudo, por essa ótica, o pesquisador é um regente das vozes que analisa e sua contribuição se dá também “pela posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (FREITAS, 2007, p. 32). Assim, ele dá continuidade a essa rede de relações dialógicas infinitas, marcadas pelos questionamentos que proporcionam a evolução do fazer humano na terra e, conseqüentemente, a evolução do signo ideológico.

No entanto, ao observar um evento comunicativo, o pesquisador precisa, de certa forma, imergir nesse universo cultural responsável pela rede de vozes que representam as experiências humanas em perspectivas. Nesse caso, o seu olhar para o texto não pode ser apenas descritivo, uma vez que a sua contribuição se constitui em estabelecer relações cada vez mais próximas entre o texto e o contexto que compõem o evento enunciativo e, com seu olhar exotópico, analisar como os discursos refletem e refratam a realidade da vida social.

O pesquisador é, portanto, esse ouvinte que responde ativamente ao discurso do outro. No entanto, para que sua análise não permaneça apenas na identificação, ele precisa se

dispor a compreender o universo em que o pesquisado se insere e toda a rede de valores que envolvem o seu discurso e, a partir dessas observações, voltar ao seu lugar exotópico, para que tenha “condições de dar forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência” (FREITAS, 2007, p. 35).

É essa visão exotópica que completa a imagem do outro, porque traz para o diálogo um novo olhar para o texto, que se excede à visão daqueles que estão diretamente envolvidos na cena enunciativa. Desse modo, o enunciado completo não existe apenas em sua expressão verbal, mas, antes, necessita da existência de um sujeito real, porque, de fato, o que se analisa não são as palavras em si. Nesse processo, verifica-se como elas significam no evento enunciativo, particular e identitário desse sujeito real. “O texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido” (BRAIT, 2014, p. 98).

Logo, a pesquisa deve ser vista em sua particularidade, considerando as possibilidades da situação concreta dos sujeitos sócio-historicamente situados, pois toda sua construção significativa envolve os sujeitos e “as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente” (FREITAS, 2007, p. 36). Entre esses sujeitos, não se pode esquecer do pesquisador como ser social, que também tem uma história, cujas experiências marcam todo o seu fazer.

Mediante essas considerações, finalizamos essa seção enfatizando a importância da postura ética no processo de pesquisa. E, nesse sentido, destacamos que a concepção de pesquisa que fundamenta o nosso percurso metodológico ressalta a importância da alteridade no encontro com o outro. Nessa perspectiva, a voz do pesquisador não apaga a voz do pesquisado, visto que são esses sujeitos que trocam experiências e, juntos, constroem essa rede de significações possibilitadas pelo diálogo.

5 O corpus da pesquisa

O recorte que apresentamos neste trabalho são alguns comentários críticos – produções escritas – elaboradas com a finalidade de contribuir para a formação do leitor crítico-reflexivo de discursos do gênero *rap*, produzidos no Brasil, a partir de um contexto de movimentos de protestos de rua, ocorridos no ano 2013.

Essa sequência didática foi aplicada em uma sala de aula do Ensino Fundamental, 6º ano, e o produto desse trabalho se constitui de enunciados escritos por esses alunos, durante esse processo, no qual foram propostas várias atividades direcionadas à formação do leitor crítico reflexivo. O produto final se constitui de comentários crítico reflexivos sobre o *rap* e o contexto que motivou a produção desses discursos de protesto. Dentre esses enunciados, selecionamos um recorte da nossa análise para compor este artigo nos limites que o caracterizam.

6 O cronotopo da pesquisa

O nosso público-alvo se constituiu por alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental, turno vespertino, da Escola Municipal Carlos Alberto de Souza, localizada no bairro de Passagem de Areia, no município de Parnamirim-RN,

A Escola Municipal Carlos Alberto de Souza é uma instituição que oferece o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Há aproximadamente três anos funcionava nos três turnos, contudo, a violência do bairro e a ausência de incentivos aos estudantes desse turno – a maioria era composta de trabalhadores que frequentavam turmas do segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – ocasionaram o fechamento das turmas no turno noturno. A escola passou, então, a funcionar apenas no matutino e vespertino.

Em relação ao espaço físico da escola, é razoável. O prédio é reformado e possui oito salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura e uma pequena quadra de esportes. Contudo, nem todos os espaços estão funcionando. Ademais, os alunos não podem contar com o uso efetivo da sala de leitura, porque não há funcionário designado para assumir a função.

Assim, apesar de contar com uma estrutura que garante condições de prestar um atendimento de vários serviços, a descontinuidade desses, por várias circunstâncias, prejudica o bom andamento do ensino. E esse prejuízo também se dá no serviço mais básico e essencial que são as próprias aulas de disciplinas específicas, pois o fluxo rotativo de professores – que solicitam transferência, ou que, por outros motivos, saem da escola – deixa algumas turmas sem aula, uma vez que esses profissionais nem sempre são substituídos imediatamente. Desse

modo, não é incomum presenciarmos a situação de os alunos ficarem sem aula de disciplinas como Português e Matemática quase o ano inteiro.

Esses fatos citados representam apenas alguns dos problemas vivenciados nesse ambiente de trabalho. Por fim, o que podemos concluir é que, apesar das dificuldades estruturais e humanas do sistema, as adversidades precisam ser enfrentadas para que se garanta o mínimo de formação a esses sujeitos, uma vez que essa escola da rede municipal atende a uma grande demanda das pessoas do próprio bairro e de bairros vizinhos, que procuram vagas oferecidas no ensino fundamental.

7 O percurso da pesquisa

A nossa pesquisa teve início com uma sondagem sobre o tipo de música que interessava aos alunos. Esses alunos com os quais conversamos a respeito de gosto musical demonstraram interesse por alguns grupos de *rap*. O gosto deles por esse estilo de música vinha ao encontro do nosso objetivo de escolher um gênero cujo discurso representasse protestos sociais. Assim, elegemos o *rap* como nosso objeto de pesquisa e de proposição.

Após a definição do nosso objeto de pesquisa, partimos para a construção de um referencial teórico que embasasse o enfoque do trabalho. Na busca por trabalhos que tratassem do tema em foco, nossas descobertas foram além do que pensávamos em relação ao *rap*, visto que, ao nos aprofundarmos no assunto, não tínhamos noção de sua importância como parte de movimentos organizados de luta social nas periferias das grandes cidades. Pensávamos no *rap* como um gênero, cujo discurso estava voltado para as causas sociais; entretanto, não foi apenas isso que constatamos.

As pesquisas mostraram o *rap* como parte de um movimento que tinha como propósito conscientizar as pessoas da exclusão social a que estão submetidas e formar grupos de apoio na luta por melhoria de suas condições de vida. Como cenário, a rua é o palco para o fazer artístico; mas, há, também, uma organização local do movimento, chamado de “posses”. “As posses constituíram-se como espaço próprio pelo qual os jovens passaram não apenas a produzir arte, mas a apoiar-se mutuamente” (SILVA, 1999, p. 27).

Descobrir o *rap* como parte de um movimento, reafirmou-nos a convicção de que fomos felizes na escolha do gênero para nosso objeto de pesquisa, uma vez que a nossa pesquisa-proposta visava à formação do leitor crítico-reflexivo. Para tanto, nos embasamos nos preceitos de Bakhtin/Volochinov de que a produção de sentidos é sócio-historicamente

situada: “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 31).

Dessa forma, selecionamos *raps* que apresentavam um discurso relacionado a movimentos de protestos no Brasil. Neste artigo, apresentamos na análise comentários que correspondem à leitura do rap Copa do Mundo, de Detentos do Rap. Nosso recorte foi de material fonográfico produzido em 2013. Para tanto, acessamos o site de vídeos do Youtube⁴, do qual selecionamos alguns de *rap* e, para ter acesso às letras das músicas, consultamos o site de músicas vagalume⁵.

Pensamos a aula de acordo com o que diz Geraldi (2010, p. 100) “a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado”. Assim, precisávamos estar sempre abertos ao novo, à interação com os alunos e à alteridade, uma vez que a leitura é responsiva e o aluno também é sujeito da construção do próprio conhecimento. Ao elaborar a sequência didática, que serviria de norte para o nosso trabalho com o aluno, pensamos em atividades que tivessem como foco e relevância a leitura de mundo; leitura de contextos, uma vez que, segundo Freire (2009, p.20), “De alguma maneira podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de “re-escrevê-lo, quer dizer de transformá-lo por meio de nossa prática consciente. Desse modo, concebendo o discurso como dialógico e ideológico, seria ingênuo aceitar que a leitura na escola seja feita de modo que o aluno tenha foco apenas no texto. Para Casado Alves,

Tal trabalho na área de Língua Portuguesa deveria nortear-se por uma concepção enunciativa de linguagem que visasse a extrapolar os limites da análise estrutural e gramatical dissociada de uma compreensão do funcionamento da Língua Portuguesa, uma vez que esse centramento na análise linguística, por si só, tem se revelado insuficiente para ler e escrever bem na escola e fora dela. (CASADO ALVES, 2014, p. 14)

Com isso, a autora defende que uma compreensão de linguagem adequada a tal objetivo é aquela que concebe a linguagem como construção social ou ato social por meio do qual os sujeitos agem no mundo.

Em nosso trabalho com a leitura, procuramos considerar esses pressupostos. Portanto, no primeiro momento, discutimos, em uma roda de conversa, fatores que envolviam os movimentos de protesto, no ano de 2013, no Brasil. Nessa perspectiva, conduzimos os

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

⁵ Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

alunos a refletirem sobre as pessoas que protestavam, os motivos do protesto, a política partidária e as políticas de governo, as diferenças estruturais entre os bairros e entre as classes sociais e a relevância dos protestos.

Essa atividade foi muito produtiva, visto que pudemos perceber o interesse de alguns alunos em estabelecer um diálogo sobre o assunto em discussão. Entretanto, algumas atitudes deles nos mostravam o quanto estavam presos a ouvirem as respostas do professor como a única correta. Além disso, pareceu-nos que esses alunos estavam adaptados a exercícios de perguntas e respostas, nos quais o professor ditava para eles a resposta ou as copiava no quadro. Diante dessa percepção, dali por diante, tínhamos a tarefa de desconstruir, ou melhor, de reconstruir esse conceito, uma vez que o nosso propósito era a formação do leitor responsivo.

Como era previsto, a condução dos alunos para assumirem essa atitude responsiva frente ao texto encontrou muita resistência, pois eles esperavam sempre que o professor desse uma resposta “correta”. Para eles, essa resposta deveria estar no próprio texto. Todavia, compreendemos que essa atitude dos alunos faz parte de uma concepção de leitura que tem como requisito que interpretar o texto é compreender apenas o que está em suas linhas. Logo, para terem a certeza de que a resposta está correta, eles sentem a necessidade de que o professor aponte, no texto, essa resposta.

No entanto, tentamos mostrar-lhes outra perspectiva de leitura, chamando-lhes a atenção para a necessidade de compreenderem o contexto de produção dos enunciados e as ideologias que subjazem esses discursos, de acordo com a função social à qual se destinam. Procuramos, portanto, esclarecer, sempre, que a construção do sentido se dá pelo diálogo que se estabelece com elementos, tais como o texto, o contexto sócio-histórico, os outros pontos de vista (as outras vozes) e a cena enunciativa.

Desse modo, após a roda de conversa, consideramos necessário que nossos alunos expusessem o sentido que atribuíram ao estudo do momento histórico em discussão. Para isso, propusemos a produção de um comentário crítico sobre os protestos ocorridos em 2013 e, nas aulas seguintes, ouvimos os raps selecionados, discutimos pontos colocados pelos alunos e, em seguida, eles produziram um comentário crítico sobre o rap “Copa do Mundo”, cujos enunciados selecionamos como recorte de análise neste trabalho.

A responsividade de que fala Bakhtin nem sempre é imediata. Cada leitor responde ao texto de acordo com seus propósitos e com as leituras de mundo que possui. Quanto mais

significante e mais relacionado o texto estiver à vida do leitor e aos seus interesses, maior será a sua responsividade. Para que se entendam melhor as estratégias utilizadas nesse percurso de pesquisa-proposição, descrevemos a seguir a sequência didática que norteou o nosso trabalho. Seguindo as orientações de Lopes-Rossi (2011), propusemos uma sequência didática com o objetivo de tornar os alunos leitores crítico-reflexivos. Para tanto, foram elaborados quatro momentos de atividades, utilizando-se o gênero discursivo Rap.

MÓDULO 1

Conhecer a situação social que demanda a produção de determinado gênero

Atividades desenvolvidas

- Uma roda de conversa, com o intuito de direcionar reflexões críticas do momento sócio histórico de movimentos de protestos no Brasil, o ano de 2013.

MÓDULO 2

Conhecer o Rap e estabelecer relações entre o contexto sócio histórico e os discursos nesse gênero.

Atividades desenvolvidas

- Leitura de *raps* (videoclipes das canções, acompanhados das letras dos *raps* impressas).
- Diálogo com os alunos sobre a produção de sentido que fizeram, a partir da leitura das canções e dos vídeos clipes assistidos.

MÓDULO 3

Compreender o uso do gênero em seu meio de circulação

Atividades desenvolvidas

- Pesquisa sobre o *rap* e os *rappers* com questões direcionadas para nortear a pesquisa.

MÓDULO 4

Reconhecer vozes sociais implícitas/explicitas no rap

Atividades desenvolvidas

- Questões propostas aos alunos, para discutir o eu lírico do *rap*.

MÓDULO 5

Atividades desenvolvidas

- Orientação para que os alunos produzissem comentários críticos sobre os discursos dos *raps* estudados.
- Socialização das atividades em cartazes na sala de aula.

8 Análise dos comentários: responsividade ativa à leitura de *raps*

A fim de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, usaremos aqui, para os comentários citados, a denominação aluno, seguido de numeral cardinal sequenciado.

Para a produção dos comentários relatados nesta análise, os alunos ouviram e leram o rap “Copa do Mundo”, de *Detentos do Rap*. Em momento anterior ao estudo do rap, os alunos participaram de um módulo de leitura do contexto sócio-histórico, que deu margem a esses discursos de protesto no rap. Assim, os comentários citados constituem um ato responsivo à leitura crítica reflexiva de mundo, à construção da própria identidade desses sujeitos, a qual se faz a partir das leituras realizadas, e da visão idiossincrática, em consonância com o lugar que ocupam. A produção do comentário resulta, também, da interlocução em sala de aula, a qual se apresenta como um lugar de debate. Os comentários selecionados tiveram como critério principal uma observação de quais enunciados revelam mais a voz dos alunos, demonstrando uma responsividade ativa à leitura proposta. Portanto, para nós, que estávamos construindo uma pesquisa com foco na apreensão da leitura crítica reflexiva relacionando o discurso do texto ao da vida, esse fora um dos aspectos bastante relevante para a seleção dos enunciados que constam em nossa análise. Assim, apresentamos a voz desses sujeitos responsivos às leituras realizadas, em alguns comentários críticos, produzidos por eles:

Aluno 1

“O rap que eu li fala sobre a miséria, problema, escola, hospital e fala sobre a copa do mundo etc. Eu acho que esse rap fala a pura verdade. O rap fala sobre as manifestações que ocorreram por causa da copa do mundo. A parte que me tocou foi: “bola no pé sem chuteira/Sem torcida começa a partida”. Os raps falam a realidade de como está o Brasil. Eu adoro os raps. Falam a realidade e sempre são contra a vagabundagem. Ao contrário do funk que são a favor da vagabundagem, o rap defende aquelas pessoas que “o suor cai na pia” e fazem protestos.”

O aluno 1 identifica, no *rap*, vozes sociais que representam a classe trabalhadora em suas reivindicações (“O *rap* que eu li fala sobre a miséria, problema, escola, hospital e fala sobre a copa do mundo”). Nessa identificação, parece se sentir representado, de modo que o seu foco, no texto, é, principalmente, demonstrar adesão a esse discurso de denúncia e revolta contra interesses opostos. Embora não identifique quem se opõe a essa classe, o aluno deixa implícito que percebe que há grupos opostos, pois o seu discurso demonstra convicção de que o *rap* fala a “verdade”.

Assim, se, para ele, o *rap* fala de um grupo que representa a “verdade” (“Eu acho que esse *rap* fala a pura verdade”), logo, fica implícita sua percepção de que há outros grupos que tentam esconder essa “verdade”.

Segundo Bakhtin (2009), o fato de o signo ideológico ser vivo e dinâmico permite essa refração. Em cada época e em cada grupo social, as pessoas vão atribuindo novos valores ao signo, sendo que aqueles que tinham status de “verdade” se tornam passíveis de contestação.

Portanto, para o aluno, o grupo opositor seria aquele que age contra os direitos do povo, que, além de ser responsável pelos problemas enfrentados, também é o grupo que tenta omitir essa “verdade”. Demonstrando perceber essa voz, o aluno insiste em afirmar que alguém mente ou engana, pois em seu discurso, em vários momentos, nos chama atenção para a “verdade” que está no discurso do *rap*.

Outra voz que o aluno percebe é a do preconceito contra os gêneros *rap* e *funk*. Então, em defesa do *rap*, o aluno tenta argumentar apresentando dois pontos: primeiramente, o discurso do *rap* seria a “verdade”; em segundo lugar, o *rap* não seria igual ao *funk*. Ou seja, pensa que os motivos de discriminação contra o *rap* são devido ao desconhecimento do gênero e a confusão que as pessoas fazem entre o *rap* e o *funk*.

Ao tentar diferenciar o *rap* do *funk*, demonstra que não concorda com as vozes sociais que discriminam o *rap*. No entanto, em relação ao *funk*, o aluno também demonstra preconceito (“Ao contrário do *funk* que são a favor da vagabundagem, o *rap* defende aquelas pessoas que “o suor cai na pia” e fazem protestos”).

Segundo Souza (2011, p. 50), “É nesse cenário de disputa por ideias e sentidos, em meio a projetos homogeneizantes de cultura, que ‘a marginalidade’ abre brechas em busca de formas de ganhar mais espaço na sociedade”. Portanto, o questionamento do signo ideológico dominante representa essa dinâmica cultural, na qual os sujeitos disputam espaço de

significações e difundem novos conceitos como forma de resistência a imposições ideológicas monovalentes.

Aluno 2

“O *rap* que eu li fala muito sobre a realidade do mundo. Muitas pessoas levam essa música como brincadeira, mas ela fala muito sobre a realidade do mundo, porque ele fala do que nós vivemos no mundo e também fala sobre a vida de um brasileiro. É muito interessante esse rap. Ele também fala da Fifa, que eles roubam demais. Protesta contra os poderosos, os políticos que não se importa com nós e só nos ignoram. Protesta também contra os gastos da copa do mundo e também da falta de segurança e educação. E que com o dinheiro da copa poderia construir escolas e hospitais.”

O aluno 2 identifica na canção a voz da “realidade” em que vivem ele e outras pessoas no Brasil. Para tanto, dialoga com três vozes: a voz dos grupos menos favorecidos socialmente; a voz do *rap* enquanto movimento cultural de protesto; e a voz dos grupos que administram a sociedade e escolhem as suas prioridades. Souza destaca a importância dessa noção de cultura. Segundo a autora, “A noção de culturas, longe de comportar o anacronismo e a “pureza”, torna-se o espaço no qual se operam transformações em decorrência dos embates de dominação e de resistências constitutivos das relações políticas e sociais do seu tempo. (SOUZA, 2011, p.51).

É nesse sentido que a percepção, por parte do aluno, de diversas vozes que compõem o cenário de sua cultura assume a devida importância em sua leitura de mundo. Dialogar com essas vozes proporciona uma reflexão e, ao mesmo tempo, um posicionamento crítico que contribui na construção da identidade individual. As transformações sociais também têm em sua base as contribuições individuais, fornecidas por sujeitos que ousam pensar e agir além do senso comum. Ao dialogar com essas vozes, os sujeitos passam a ter acesso a discursos ideológicos que contrariam a cultura homogeneizante e suas verdades absolutas.

Logo, passamos a lidar com pessoas que compreendem que a “verdade”, o politicamente correto e as leis são construções culturais passíveis de contestação. Dessa maneira, a consciência de que a cultura dos homens não pode ser encarada como uma verdade absoluta oportuniza ao aluno um posicionamento menos influenciado por conceitos pré-estabelecidos. No diálogo do nosso aluno com o *rap*, ele toma partido do discurso do eu lírico da canção. Tomamos como principal exemplo dessa posição o trecho em que diz: “Muitas pessoas levam essa música como brincadeira, mas ela fala muito sobre a realidade do mundo”. A “realidade” da qual o aluno fala talvez seja a “realidade” que ele conhece e

vivência, avaliando, assim, o discurso do *rap* com um certo grau de seriedade e citando os culpados por essa “realidade”.

Entre os responsáveis, o aluno cita “os poderosos” e “os políticos”. Para o aluno, esses sujeitos assumem suas posições sociais com irresponsabilidade e indiferença, pois as prioridades que estabelecem não incluem as necessidades do povo. E esses “poderosos” e “os políticos” também não se importam com a opinião das pessoas que têm suas comunidades administradas por eles (“Protesta contra os poderosos, os políticos que não se importa com nós e só nos ignoram”).

A voz dos grupos que são diretamente afetados por essa indiferença dos seus administradores surge na comparação entre as prioridades dos “políticos e poderosos” e aquelas que a comunidade administrada por eles gostaria de eleger. Conforme dizem, “Com o dinheiro da copa poderia construir escolas e hospitais”.

A crítica aos gastos com a Copa do Mundo, no Brasil, no ano de 2014, não representava, para essas pessoas, uma posição contrária à realização do evento. No entanto, a população, cansada de não dispor de atendimento necessário a suas necessidades básicas, não conseguia entender o fato de os governos alegarem dificuldades financeiras para atendê-los, uma vez sempre há recursos disponíveis para investir em outras prioridades estabelecidas por eles.

Muitos movimentos de rua também traziam o mesmo discurso. Contudo, apesar de a população se encontrar realmente revoltada com o dinheiro gasto na copa, mais uma vez partidos políticos oportunistas se aproveitam da revolta do povo para manipular os movimentos, visando interesses próprios. No entanto, a grande massa da população não se conformava mesmo com a crise crônica que atinge suas vidas, enquanto muito dinheiro é destinado para obras que, para eles, não deveriam ser prioridades.

Aluno 3

“O *rap* que eu li ele fala sobre a copa da violência lá fora. Fala que dentro do estádio é tudo perfeito e os turistas vê só o lado bom do Brasil e não percebe que fora tem gente passando fome; não tem nenhuma casa para dormir; crianças trabalhando; muitos assaltos. Os poderosos não liga pra nós.”

O aluno 3 identifica dois Brasis: um que recebe os turistas, que é rico e apresenta a eles o que há de melhor no país; e o outro que é o Brasil dos brasileiros excluídos do seu direito de cidadania. Para o aluno, o Brasil dos excluídos é apresentado, na canção, como o

país em que há pessoas passando fome, sem casa para morar e que ainda convivem com o trabalho infantil e a violência.

A divisão que o aluno apresenta para os dois brasis é marcada pela oposição entre os adjuntos adverbiais “lá fora”; “fora” e “dentro”. Os dois primeiros representam o Brasil dos que convivem com a violência; a falta de escola; hospitais etc.; o último - “dentro” - se refere ao Brasil daqueles que estão incluídos socialmente. Esses, para o aluno, não são, portanto, diretamente afetados pelos problemas estruturais, que representam enormes obstáculos para aqueles que dependem do apoio dos governos.

A leitura que ele faz nos remete ao surgimento da cultura hip-hop na Jamaica dos anos 60, na qual Jovens negros e pobres que migravam do campo para a cidade formavam um contingente de desempregados que usavam o *rap* como meio de protesto e de sobrevivência. Passadas cinco décadas, em várias partes do mundo, pessoas ainda continuam sendo vítimas dos mesmos problemas de exclusão social.

No Brasil das favelas, jovens negros e pobres são as principais vítimas do abandono da periferia, por parte do governo e da sociedade. E também usam a cultura hip hop como arma de resistência e protesto. No entanto, o Brasil das favelas não é o Brasil de todos. Pois, há um Brasil dos que exibem boas oportunidades e posição social privilegiada; enquanto outros, sem nenhuma oportunidade, precisam transpor enormes barreiras, para conquistarem, a cada dia, o simples direito à sobrevivência

9 Considerações finais

Neste trabalho, objetivamos apresentar uma experiência de ensino-aprendizagem de leitura, que foi realizada em uma turma do Ensino Fundamental – 6º – da Escola Municipal Senador Carlos Alberto de Souza, em Parnamirim/RN, no último bimestre de 2013; e no primeiro bimestre de 2014. Procuramos analisar a responsividade à leitura de discursos de protesto, no gênero *rap*, observando o exercício da compreensão do discurso de denúncia das injustiças sociais contra as classes marginalizadas da periferia brasileira e de vozes sociais explícitas/implícitas nos discursos do gênero *rap*. O produto final, que constitui a responsividade dos alunos a esse estudo, se deu por meio de comentários produzidos por eles.

A partir dessas análises, concluímos que o *rap* é um gênero que atende ao propósito comunicativo do exercício da leitura crítica reflexiva de mundo, uma vez que seus discursos

são instrumentos de protesto que veiculam valores axiológicos de uma classe marginalizada. Nas leituras do gênero, os alunos foram envolvidos em discussões e análises de questões sociais relevantes, tais como: a desigualdade social; a luta por direitos; a marginalização da periferia; política e a prestação de serviços essenciais; preconceito racial etc., favorecendo, portanto, à percepção deles de que a linguagem é ideológica; e a leitura é um ato responsivo, por meio da qual se constrói a própria identidade; a nossa posição no mundo, para a qual não se tem alibi, conforme Bakhtin (2003).

É esse encontro entre o aluno e a própria vida, materializada por meio do diálogo, que proporciona a leitura responsiva, na qual os alunos possuem voz, e constroem suas significações no exercício da contra palavra; de modo que refletem e, ao mesmo tempo, refratam a realidade. A utilização dessa perspectiva dialógica de linguagem confirmou a nossa expectativa de que as produções de sentido acontecem por meio da interação; e a leitura na escola deve implicar numa relação entre o texto e a sociedade/ a própria vida do aluno.

Em nosso encontro com alguns comentários dos alunos compreendemos a importância de lhes dar voz para que possam atribuir sentido ao mundo, refutar, confirmar, acrescentar, enfim, deixar traços de sua autoria nos enunciados que leem, e nas ideias que os constituem enquanto sujeitos cidadãos. Pois, foi isso o que encontramos nos discursos deles. Nesse diálogo, estava a verdadeira linguagem; aquela que “tenta ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem” (GERALDI, 2011, p.88)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. N. *Rap e educação. Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CASADO ALVES, Maria da Penha. O diário de leitura e o exercício da contra palavra. In: ZOZZOLI, R. M. D. e OLIVEIRA, M. B. (Org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió/AL, EDUFAL, 2008.

_____. O gênero discursivo como organizador das atividades no PIBID de língua portuguesa. In: RODRIGUES, M. G. S.; ALVES, M. P. C.; CAMPOS, S. F. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática*. Natal/RN, EDUFRN, 2014.

CAVALCANTI, Juranice Rodrigues. Professor, leitura e escrita. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Nelson Barros. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; e BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: autores associados/Cortez, 2009.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1997.

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

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio histórica como orientadora da pesquisa: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S. KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*, 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos/SP, Pedro & João Editores, 2010.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. Rap: transpondo as fronteiras da periferia. In: ANDRADE, E. N. *Rap e educação. Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

LOPES ROSSI. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; Brito, K. S. Marchuschi, Luís Antônio...[et al]. *Gêneros Textuais, Reflexão e Ensino -4*. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SARAIVA, José Américo Bezerra. In: COSTA, Nelson Barros da. *Práticas discursivas. Exercícios analíticos*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2005, p. 157 -170.

SILVA, José Carlos Gomes da. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*, 1998. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000171284&idsf>> Acesso em: 18.07.2016.

_____. Arte e educação: a experiência do movimento Hip Hop paulistano. In: ANDRADE, E. N. *Rap e educação. Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

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