

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**O FUNK E A LEITURA DIALÓGICA DE SUJEITOS NA PERSPECTIVA
BAKHTINIANA DA LINGUAGEM**

MANUELLA QUEIROZ DA SILVA

NATAL-RN

2017

MANUELLA QUEIROZ DA SILVA

**O FUNK E A LEITURA DIALÓGICA DE SUJEITOS NA PERSPECTIVA
BAKHTINIANA DA LINGUAGEM**

Trabalho de conclusão apresentado como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves.

NATAL-RN

2017

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Silva, Manuella Queiroz da.

O funk e a leitura dialógica de sujeitos na perspectiva bakhtiniana da linguagem / Manuella Queiroz da Silva. - 2017. 119f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letra e Artes. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2017.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Casado Alves.

1. Funk (Música). 2. Língua portuguesa - gênero discursivo. 3. Leitura. 4. Dialogicidade. 5. Protótipo de Ensino. I. Alves, Maria da Penha Casado. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 81-13:78.05

**O FUNK E A LEITURA DIALÓGICA DE SUJEITOS NA PERSPECTIVA
BAKHTINIANA DA LINGUAGEM**

MANUELLA QUEIROZ DA SILVA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras:
Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS como parte dos requisitos
necessários para obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Luciane de Paula
Universidade Estadual do Estado de São Paulo

Profa. Dra. Risoleide Rosa Freire de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dissertação aprovada em 29 de março de 2017.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita bondade me enviou a luz necessária para chegar até este ponto em meu crescimento profissional e principalmente por me segurar nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Aos meus pais, Manoel Franco da Silva (*in memoriam*) e Risonete Queiroz da Silva, que tanto se esforçaram em proporcionar educação de qualidade a todos nós, seus filhos. Maior herança eu não poderia esperar.

À minha avó, Risolita Ribeiro Ferreira, a quem tanto devo por ser mais um ser de luz que também não economizou esforços para que eu pudesse estudar.

À minha orientadora, Maria da Penha Casado Alves, pela sua palavra amiga de incentivo, sua maneira de orientar que fez com que me sentisse abraçada por muitas vezes e, principalmente, por acreditar em mim quando às vezes nem eu acreditava. Jamais esquecerei!

À CAPES, pelo incentivo financeiro e em acreditar no profissional da educação.

Ao PROFLETRAS, por ter criado a chance de unir teoria e prática em busca de um sistema de educação melhor para todos e por acreditar que um programa voltado ao professor é uma semente que renderá frutos de forma eficiente e em curto prazo.

À UFRN e sua equipe de profissionais de excelência, que fazem parte do PROFLETRAS. Tivemos excelentes professores, seus ensinamentos valeram muito a pena, o meu orgulho é enorme em ter tido aulas com esses docentes excepcionais.

À minha querida e inesquecível turma II do PROFLETRAS, nosso aprendizado e nossa amizade são contínuos, apesar do fim das aulas. Ela é inesquecível e ficará em meu coração para sempre. Particularmente aos amigos de curso, Ana Débora, Margot Marie, Rimyilles Fabrício, Ladmires Carvalho e Erick Priscila, com quem acabei criando mais afinidade e proximidade, o companheirismo jamais será esquecido e que essas amizades durem para sempre.

À minha amiga tão querida, Maria das Graças Barbalho Guerra, pelas palavras de incentivo e pela ajuda que me deu durante todo o meu curso.

Conceber seu objeto pelo discurso é um ato complexo: por um lado, todo objeto “precondicionado” e “contestado” é elucidado; por outro, é obscurecido pela opinião social heterodiscursiva, pelo discurso do outro sobre ele; e nesse complexo jogo de claro-escuro, entra o discurso que dela se impregna, que nele se lapida seus próprios contornos semânticos e estilísticos. A interação dialógica que, no interior do objeto, ocorre entre diferentes elementos de sua apreensão e prévia combinação socioverbal, torna complexa a concepção de tal objeto. E a representação literária respectiva, a imagem do objeto, pode ser penetrada por esse jogo dialógico de intenções verbalizadas que nele se encontram e se entrelaçam, pode não abafá-las, mas, ao contrário, ativá-las e organizá-las.

RESUMO

O presente trabalho, que envolve os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, propõe uma busca do (re)conhecimento do sujeito social representado nas letras do funk que são utilizadas como instrumentos para a reflexão no ambiente escolar. O estudo em questão tem como aporte teórico Mikhail Bakhtin (2011), juntamente com as discussões que envolvem o conhecido Círculo de Bakhtin. Partindo das leituras feitas e por meio das atividades constantes do protótipo de ensino, a discussão na turma, nas rodas de conversa, aborda o sujeito social encontrado nas letras das músicas do gênero discursivo funk. Entendendo que a dialogicidade discursiva também se perfaz no ato da leitura, este estudo procura compreender o enunciado concreto, permeado pelo gênero discursivo literomusical funk, na tentativa de (re)conhecer as vozes existentes, bem como de onde vêm essas vozes, que valores as representam e se elas se comunicam e se identificam com as vozes dos alunos envolvidos na pesquisa. O trabalho também toma por base as formulações feitas por Rojo (2015) sobre protótipos de ensino, bem como estudos sobre a leitura em sala de aula, segundo Geraldi (1997). O produto dos estudos realizados originou um protótipo de ensino usando o gênero funk. Nesse sentido, os alunos produziram textos que envolvem a reflexão sobre o gênero discursivo funk. Com isso, tomaram posição ativa frente às questões das letras de música trabalhadas em sala de aula. Esta pesquisa procura contribuir para a formação de leitores críticos e responsivos, capazes de usar a linguagem em qualquer situação comunicativa e, antes de tudo, cidadãos conscientes e minimamente proficientes na leitura.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Funk. Leitura. Dialogicidade. Protótipo de ensino.

ABSTRACT

In the search of the underlying message of the social subject represented on funk music lyrics and their use as an analytical instrument within the academic environment, we have performed this study with students of the 9th Grade of Primary Education. The study takes into consideration the theoretical contribution of Mikhail Bakhtin (2011), and discussions that ensued within the Bakhtin Circle. Starting from a class reading of funk music lyrics, the participants extensively discussed the social subject found in this discursive genre through different teaching prototype activities. Considering that the discursive dialogue is also present in the act of reading, our goal is to understand the core message embedded within the literomusical funk genre, in an attempt to identify the existing voices, as well as to understand where those voices come from, which values they represent and whether they communicate and relate to the voices of the study participants. Our work is also inspired by the studies conducted by Roxane Rojo (2015) through teaching prototypes recommended by her, and by studies concerning reading in the classroom by Geraldi (1997). As a result, we have established through this study a teaching prototype using the funk music genre as background. The students have written essays about the discursive genre funk in which they have actively positioned themselves about topics present in the lyrics analyzed in classroom. This study seeks to contribute to the formative process of minimally proficient readers, those capable of using language in any communicative format and, ultimately, to transform these readers in critical, responsive, and conscious citizens.

Keywords: Discursive Genre. Funk. Reading. Bakhtin. Dialogism. Teaching Prototype.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1.1 OBJETO, PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 ENUNCIADO CONCRETO	19
2.2 GÊNERO DISCURSIVO	24
2.2.1 Gênero discursivo na perspectiva de Bakhtin e o Círculo	27
2.3 O GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO FUNK	33
3 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E ATIVIDADE RESPONSIVA	39
4 PROTÓTIPO DE ENSINO	46
5 METODOLOGIA	48
5.1 PERCURSO E APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	50
5.1.1 Aula 1	51
5.1.2 Aula 2	53
5.1.3 Aula 3	54
5.1.4 Aula 4	59
5.1.5 Aula 5	63
5.1.6 Aula 6	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
ANEXO A – LETRA DO FUNK <i>RAP DA FELICIDADE</i>	78
ANEXO B – MATÉRIA “O PRECONCEITO ESTÁ EM NÓS”	80
ANEXO C – LETRA DO FUNK <i>SONHAR</i>	82
ANEXO D – LETRA DO FUNK <i>PAÍS DO FUTEBOL</i>	83
APÊNDICE A – PROTÓTIPO DE ENSINO	85
APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DA AULA 1	87
APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DA AULA 2	90
APÊNDICE D – PLANEJAMENTO DA AULA 3	95
APÊNDICE E – PLANEJAMENTO DA AULA 4	98
APÊNDICE F – PLANEJAMENTO DA AULA 5	100
APÊNDICE G – PLANEJAMENTO DA AULA 6	102
APÊNDICE H – IMAGENS DOS ALUNOS DO 9º ANO A DA ESCOLA ESTADUAL JORGE FERNANDES EM MOMENTOS DA APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO DE ENSINO	104

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho intitulado **O funk e a leitura dialógica de sujeitos na perspectiva bakhtiniana da linguagem** desenvolve-se e se apoia na experiência vivenciada pelos alunos da Escola Estadual Jorge Fernandes, por meio de aulas trabalhadas nos anos letivos de 2015/2016, conforme o protótipo de ensino adotado. Para isso, tomamos como *corpus* de estudo as letras das músicas do gênero discursivo canção funk, produzidas em sala pelos alunos.

A escola apresenta uma clientela bastante heterogênea no que tange à localidade em que determinados alunos residem atualmente, bem como a sua condição socioeconômica. A maioria dos alunos reside no próprio bairro e é caracterizada como classe economicamente baixa. Os alunos detêm vários conhecimentos relativos à tecnologia, às redes sociais, mas ainda assim, ao que parece, padecem de problemas de aprendizagem: dificuldades na leitura e na escrita.

Buscando desenvolver um trabalho a esse respeito, elaboramos um protótipo de ensino, uma nova proposta de intervenção em sala de aula, que difere um pouco da sequência didática, conforme se verá neste trabalho, a ser realizado com uma turma do 9º ano (2016) do turno matutino, com projeto adequado a essa faixa etária, dada uma maior maturidade da turma em discutir e trabalhar a leitura responsiva, a partir do gênero discursivo funk, cujas letras propiciam a troca de pontos de vista, possibilitando, assim, democratizar os saberes e aperfeiçoar as relações sociais.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de trabalhar a leitura, formando leitores responsivos. Por consequência, espera-se estimular os sujeitos, no sentido de se tornarem mais atuantes socialmente, a fim de que possam vislumbrar na leitura um ato prazeroso e necessário, como sujeitos dotados de criticidade. Em nossa vivência docente, temos constatado que a falta de interesse pela leitura e a dificuldade dos alunos em redigir textos escolares é muito grande, mesmo reconhecendo que os nossos alunos leem e escrevem sim, mas sempre voltados aos temas do seu cotidiano mais imediato, seja por mensagens via SMS, seja pelo Whatsapp e pelas redes sociais, seja por uma necessidade de cunho mais informal deles, de maneira espontânea. Torna-se, então, um desafio para o professor de

Ensino Fundamental estimular os seus alunos a se envolverem na leitura, pois, de acordo com Almeida (1997, p. 14-15):

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupo, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

Miséria social e miséria da língua confundem-se. Uma engendra a outra, formando o quadro triste da vida brasileira, vale dizer, o quadro deprimente da fala brasileira. [...]

Vemos que conseguir falar, hoje, já é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz). Agora, as perguntas se seguem: esses sobreviventes conseguem mesmo falar? Não meramente grunhir uns sons para suprir necessidades básicas; falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar (ALMEIDA, 1997, p. 14-15).

Conseguir se expressar oralmente, pelo que se percebe nitidamente em sala de aula, está diretamente relacionado à leitura de mundo que cada aluno traz consigo: todos têm capacidade de falar, mas aqueles que praticam o hábito de ler um pouco mais, principalmente leituras mais reflexivas que abrangem o cenário nacional e mundial, que trazem aspectos sociológicos, conseguem articular melhor em sua fala e o que é melhor: conseguem se fazer ouvir, por trazer argumentos consistentes. Os alunos são conscientes de que sua voz tem poder, mas ainda não conseguem instrumentalizar essas vozes, pois, para isso, precisam da leitura como uma ferramenta que alimentará o seu dizer.

Nessa esteira, como professores e mediadores do conhecimento, consideramos a grande necessidade por parte dos adolescentes, no âmbito escolar, de se expressar no que tange aos seus desejos, do que gostariam que acontecesse ou que não acontecesse dentro de seu convívio social. Nota-se, ainda, no que diz respeito à forma de argumentação por parte dos nossos alunos, que esta ainda se demonstra órfã de mecanismos reflexivos que coadunem o pensar à capacidade de se expressar de maneira sistemática e contextualizada, já que os alunos da turma em análise talvez não tenham o hábito de leitura fora da escola, o que pode refletir diretamente em suas produções escritas direcionadas aos textos escolares. Esse fator também incide sobre a inabilidade com questões ortográficas e linguísticas, pois não se percebe uma linearidade, uma progressão discursiva no conjunto dos

textos em sala. Apesar de este trabalho focar a leitura, a escrita serve, também, como instrumento para diagnosticar a necessidade de se formar alunos que dominem a competência leitora.

Nessa perspectiva, a possibilidade de os alunos compreenderem que sua voz será ouvida é muito válida para que identifiquem que não existe o discurso neutro, que, quando se escreve, o sujeito é falante e ouvinte do outro ao mesmo tempo, porque o leitor/ouvinte também “fala” a quem escreve. Tal possibilidade é bastante motivadora, já que a linguagem está no plano da representação ideológica, por meio de um ponto de vista em que há a troca, há o dialogismo; o sujeito sozinho no mundo não se constitui: ele fala com alguém e com esse alguém há interação.

Quando diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é *dizer-se*. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis (o sistema formal da língua, nível da significação, a *znachenie*, bakhtiniana) e os enunciados que profere em situação (o sistema de uso a língua, nível do tema em termos bakhtinianos, *smysl*) – distinção igualmente presente em Lev Vygotsky (SOBRAL, 2013, p. 24).

Em suma, a escolha de se trabalhar o gênero funk em sala de aula com o público juvenil respalda-se na tentativa de se formar leitores críticos, pensantes e transformadores do meio social em que convivem, pois o que se constata é que há um tipo de apatia encontrada nos alunos da turma da intervenção, pois veem certos assuntos com desdém ou com distanciamento, como se não fizessem parte do processo e dos possíveis desdobramentos políticos e sociais. Dessa forma, o funk nos permite estimular o embate de ideias, bem como refletir acerca de novas nuances estéticas. Nessa perspectiva, talvez nossos alunos ainda não estejam tão acostumados a ler e a produzir, pois eles compreendem várias temáticas e com algumas até se identificam, mas ainda não possuem um olhar crítico sobre os porquês dos encadeamentos e dos desdobramentos das ideias no que tange à sua produção. Com isso, o seu olhar, como autores, ainda não os faz “enxergar” a si próprios como reais participantes do que escrevem.

O autor é profundamente *ativo*, mas o seu ativismo tem um caráter *dialógico* especial. Uma coisa é o ativismo (*aktivnost*) em relação a um objeto morto, a um material mudo, que se pode modelar e formar ao bel-prazer; outra coisa é o ativismo *em relação à consciência viva e isônoma do outro*. Esse ativismo que interroga, provoca responde, concorda, discorda, etc., ou seja, esse ativismo dialógico não é menos ativo que conclui, coisifica, explica por

via causal, torna inanimada e abafa a voz do outro com **argumentos** desprovidos de sentido (BAKHTIN, 2011, p. 339, grifo nosso).

A intervenção ora proposta será de grande valia para que os alunos se desvinculem da antiga e reiterada prática de construir o seu discurso, ocupando-se, conscientemente, daquilo que acredita ser o primordial: as formas gramaticais. É imperativo que os nossos alunos tenham em mente que a sua socialização se reflete e se materializa no seu discurso, sempre dotado da carga sociopolítica que os forjam como sujeito. Nessa perspectiva, o discurso também é elemento mediador principal nas interações sociais que foram construídas, que envolve, por sua vez, nessa mesma interação, o falante e o ouvinte. Essa socialização não retira a individualidade e o estilo do sujeito, pelo contrário, reforça tais atributos.

1.1 OBJETO, PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

A língua é constituída por enunciados concretos escritos ou orais, de maneira única, por determinados integrantes da sociedade que, por sua vez, refletem a identidade daquele indivíduo ou do grupo social no qual está inserido. Nesse sentido, segundo Bakhtin (2011), cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais se denominam *gêneros do discurso*.

Ao ingressar no 9º ano do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno tenha desenvolvido a capacidade de lidar com os mais diversos tipos de textos (menos e mais complexos) e de exemplares de gêneros, bem como apresente a capacidade de argumentar, contra-argumentar, posicionar-se diante dos fatos que lhe são apresentados, conhecer de fato o seu mundo como é/está.

Dessarte, os alunos precisam compreender quais mecanismos têm à mão para que tais competências sejam desenvolvidas. Nesse contexto, os recursos linguísticos e discursivos que podem auxiliá-los nessa jornada podem ser encontrados nos gêneros discursivos, particularmente na análise de textos voltados ao funk, gênero que proporciona ao aluno a capacidade de ouvir, refletir, dizer, desdizer, enfim, saber lidar com o jogo dialógico dos discursos. Percebe-se, ainda, que os alunos enfrentam diversas dificuldades em compreender textos dessa natureza (letras de funk), desse nível. Por essa razão, o presente projeto visa

minorar esse problema, visto que a leitura e o saber dizer são processos contínuos e progressivos e não existiria uma solução absoluta para compreensão do que se lê.

O aluno adolescente acredita ter o seu próprio mundo e que sua maneira de se comunicar seria só dele, não advindo de lugar algum. Este trabalho busca justamente discutir com esses alunos que vozes são essas (as que eles consideram como suas) que estão tão impregnadas das vozes de tantos outros sujeitos, sem que se apercebam disso. Tal visão de singularidade de voz se configuraria em engano, pois o seu espaço e o seu mundo já estão postos, conforme afirma Geraldi (2013): “o mundo não nos é dado, mas construído” e para que seja construído ninguém parte de nada; há uma natureza dada na qual operamos todos nós (nunca sós), sendo necessário que pensemos que outros seres nesse ambiente compartilham sua vida conosco.

Assim, herdamos o peso do passado de um mundo repleto de sentidos sempre ressignificados; os fatos não se modificam por si sós, mas pelo presente que os interpreta de outras maneiras, sob novas nuances, sob novos sentidos. Daí a indagação que merece reflexão: os alunos entendem o seu espaço, o seu mundo dentro de um contexto maior que responde a seus questionamentos com as próprias perguntas que eles fazem? Seus questionamentos são únicos? O olhar sobre o mesmo objeto será sempre igual no que tange ao sentido? A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 410) esclarece que

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

É na perspectiva de como enxergar o próprio mundo que não é só o do aluno que se busca refletir sobre o meio social a partir de seu discurso próprio, dotado de sentido e unicidade que é apresentado por meio dos gêneros discursivos.

Ao se trabalhar com gêneros, mediante a proposta bakhtiniana, não se deveria ter como prioridade a classificação de tipos e a análise de oração gramatical

em que não se obtêm posicionamentos de fato, mas priorizar o dialogismo que permeia o processo interativo, pois, como afirma Casado Alves (2014, p. 26), o gênero pode, sim, ser ensinado:

Assumimos [...] que o gênero discursivo, a despeito de algumas discussões, estereis a nosso ver, de que o gênero não se ensina, uma vez que não há como replicar as práticas de linguagem diversas e singulares nas quais ele mesmo seria produzido (algo que nos parece também acontecer com o texto de tal forma que ele também não poderia ser nosso instrumento/objeto de ensino), pode orientar o ensino de leitura e de escrita em sala de aula se se considerar com Rojo (2008) uma orientação bakhtiniana para além da forma do texto, dos elementos linguísticos e do tratamento do contexto.

O objeto de estudo da presente pesquisa está relacionado aos textos produzidos na sala de aula pelos alunos, nas aulas realizadas no decorrer do ano letivo de 2015, versando sobre o gênero em comento. Nesse entendimento, como convite e ponto de partida para a reflexão, visto que os temas propostos nas atividades são inquietantes e de total interesse para a fase escolar dos alunos que participaram desta pesquisa, foram trabalhadas questões que envolviam a escola, a juventude, a violência, as drogas, o consumismo, os valores que envolvem o meio social posto e temas voltados para a sua faixa etária e de interesse. A reflexão e a discussão sobre variados temas possibilitaram aos alunos a prática da escrita responsiva, bem como o desenvolvimento da oralidade e da desenvoltura em discutir pontos de vista variados, competências que o trabalho em sala de aula com o gênero funk, por meio da análise de suas letras, proporciona eficazmente. Segundo Casado Alves (2014):

Relembrando a teoria dialógica da linguagem, o enunciado concreto volta-se para o exterior, para o momento sócio-histórico de sua produção, responde a ele e aguarda atitudes responsivas de seus leitores. É essa a função da leitura de textos em atividade escolar, provocar atitudes responsivas de seus leitores.

Essas discussões servem de tecido para a confecção deste trabalho que tem como objetivo principal obter respostas às seguintes indagações:

- De que forma o gênero discursivo funk pode contribuir para a leitura crítica dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental?
- Como um protótipo de ensino baseado no gênero funk pode contribuir para a leitura mais situada, crítica e significativa junto aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental?

No intuito de responder às questões propostas, o presente trabalho tem como objetivos:

- Problematizar como o gênero discursivo funk pode contribuir para a leitura crítica por parte dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Jorge Fernandes.
- Sistematizar um protótipo de ensino com o gênero discursivo funk no intuito de que os alunos desenvolvam a leitura de uma forma responsiva.

Para isso, um protótipo de ensino foi construído utilizando o gênero canção funk que proporcionou aos alunos mais compreensão de como se dá o processo da formação do discurso, a partir de um olhar mais crítico e de uma leitura e escrita responsivas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Refletir e trabalhar na perspectiva da linguagem e nos seus vários desdobramentos e implicações pode não ser uma tarefa simples, já que o público leitor/escrevente da faixa etária e escolar que compreende alunos de 14 a 16 anos que está no 9º Ano do Ensino Fundamental. Esse público encontra-se em uma fase de transição em sua formação escolar (término de um ciclo nos estudos, do fundamental para o médio). Ademais, há mudanças de cunho físico que refletem ou podem refletir no psicológico, no que diz respeito à reflexão sobre os mais diversos temas pertinentes ao seu momento histórico e social. Assim, devido ao pouco interesse ou à dificuldade por parte dos alunos em ler e escrever, tornam-se necessárias aos professores a pesquisa e a reflexão dos porquês da resistência em ler e redigir textos, buscando o estímulo à leitura responsiva e à produção de textos que atendam às necessidades desses alunos.

Os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo de séculos de sua vida os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo. Para o escritor-artesão, os gêneros servem como chavão externo, já o grande artista desperta neles as potencialidades de sentido jacentes. Shakespeare usou e inseriu em suas obras os imensos tesouros dos sentidos potenciais que em sua época não puderam ser descobertos e conscientizados em toda a sua plenitude. O próprio autor e os seus contemporâneos veem, conscientizam e avaliam antes de tudo aquilo que está mais próximo do seu dia de hoje. O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão, e os estudos literários têm a incumbência de ajudá-lo nessa libertação (BAKHTIN, 2011, p. 364).

Dessa forma, pensando na leitura e na produção textual com base nos gêneros do discurso, na relação dialógica da linguagem e na sua função social, optou-se neste trabalho por eleger como referencial teórico o conhecimento propagado pelo escritor russo Mikhail Bakhtin, incentivador de discussões teóricas e pedagógicas na área do ensino de línguas. Na busca por base teórica para o trabalho que lida diretamente com a linguagem, o discurso em sala de aula, os estudos fulcrados em Bakhtin servirão de base e sustentáculo na medida em que a interação entre indivíduos (seja consigo mesmo, seja com o outro) necessita de um elemento mediador desse estudo, tendo em vista a amplitude e o alcance da teoria bakhtiniana desenvolvidas.

É importante para o professor, como agente de transformação e incentivador da prática da escrita, que as produções textuais escolares sejam pautadas na interação verbal social, abrigadas nos gêneros do discurso, sempre buscando a discussão das produções escolares à luz do que Bakhtin tanto enfatiza em seus estudos: a concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem:

Já afirmamos bastante que cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta à resposta); neste sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida, porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro; e mesmo onde apresentamos definições acabadas de todo homem – bondoso, mau, bom, egoísta, etc. – , essas definições traduzem a posição prático-vital que assumimos em relação a ele, não o definem tanto quanto fazem um certo prognóstico do que se deve e não se deve esperar dele, ou, por último, trata-se apenas de impressões fortuitas do todo ou de uma generalização empírica precária; na vida não nos interessa o todo do homem, mas apenas alguns dos seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessa de uma forma ou de outra. Como veremos adiante, é ainda em nós mesmos que somos menos aptos e conseguimos perceber esse todo da nossa personalidade (BAKHTIN, 2011, p. 3).

Nesse sentido, há de se desenvolver um trabalho para que o aluno compreenda que o autor não escreve apenas para si; seus textos são direcionados a terceiros e, ao pensar neles, o diálogo, mesmo que se pense que não exista por parte do leitor (mas existe sim), consolida-se a partir do momento em que o próprio autor se coloca naquela perspectiva, naquele contexto social do público leitor. Assim, com os alunos, não seria diferente que o dialogismo se desse dessa forma.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Neste trabalho, haverá, também, respaldo nos estudos de Rojo (2013), Brait (2013), Geraldi (1997), entre outros estudiosos ligados à linguagem que puderem contribuir neste estudo. Além disso, a intervenção conversará com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em seu modo de aplicação, pois sugerem o trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula, no intuito de estimular a participação do aluno no que diz respeito à linguagem como instrumento social que é, uma vez

que o ensino de Língua Portuguesa precisa se pautar num trabalho que objetive a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem tanto na modalidade escrita quanto na oral.

2.1 ENUNCIADO CONCRETO

O enunciado é a réplica de um diálogo, visto que ao se produzir um enunciado se participa de um diálogo com outros discursos, estando acabado quando permite uma resposta de outro. O enunciado não existe fora das relações dialógicas, nele estão presentes a repetição e as lembranças de outros enunciados que ele conta, refuta, confirma, completa, pressupõe e, assim por diante, ocupando sempre uma posição na esfera de comunicação sobre um determinado problema. A partir dos enunciados, podem-se compreender as relações dialógicas postas.

Tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero. Um enunciado serve para expressar, por meio da língua/linguagem, uma significação, uma apreciação a respeito do mundo, das coisas, dos outros e de outros ditos (ROJO, 2015, p. 28).

Para que seja compreendido o que seria enunciado concreto, numa visão bakhtiniana, faz-se necessário compreender questões que envolvem tal conceito como a unidade da comunicação discursiva e a diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações) (BAKHTIN, 2011).

O termo “enunciado”, em russo, *viskázivanie*, significa ato de enunciar, exprimir pensamentos e sentimentos por meio das palavras. É importante salientar que Bakhtin não diz que enunciado é o oposto de enunciação. Na verdade, o enunciado se oporia à oração, já que esta seria uma unidade da língua, unidade abstrata por ainda não ter uma relação de sentido em si mesma, visto que não está inserida num contexto e não é dotada de concretude, diferentemente do enunciado, que é considerado uma unidade concreta da comunicação.

Segundo Bakhtin (2011), a linguística do século XIX colocava a função comunicativa da linguagem como algo secundário, promovendo a função da formação do pensamento como independente da comunicação; outros elegiam como prioridade a função expressiva da linguagem. Tais concepções se resumiam à

expressão do mundo individual do falante. Nessa perspectiva, a linguagem é considerada do ponto de vista de quem fala, sem que haja uma relação com o outro (entendido apenas como ouvinte, um elemento passivo), em outras palavras, a língua precisava apenas de um falante e do objeto de sua fala, sem necessitar do outro que lhe complete ou dê o sentido ao que se fala. Esse entendimento da linguagem ainda persiste em muitos enfoques estritamente linguísticos, nas figuras do ouvinte e do falante, emissor e receptor, respectivamente.

Para o teórico russo, esses esquemas não seriam falsos ou não corresponderiam a certos momentos da realidade. Contudo, numa perspectiva de vislumbrar o objetivo real da comunicação discursiva, os esquemas linguísticos, observados de maneira restrita, seriam vistos como ficção científica, pois, neste caso, o ouvinte, ao compreender o significado do que lhe é dito, já assume em relação a este uma ativa posição responsiva, concordando, discordando, complementando etc. Essa posição de responsividade do ouvinte pode ser percebida no processo de ouvir o que se fala, até mesmo na primeira palavra que se vai dizer. Nessa esteira, Bakhtin (2011) aduz que tudo o que se fala tem caráter responsivo, pois ao se falar já se aguarda ou se imagina uma resposta por parte do ouvinte, de forma que a comunicação tem o condão de transformar um ouvinte em falante, mesmo que ainda não verbalize em voz alta a sua resposta ao primeiro que falou, deixando claro que a compreensão responsiva do enunciado alheio pode realizar-se instantaneamente, no momento da ação ou até mesmo de uma forma silenciosa, “compreensão responsiva de efeito retardado” (BAKHTIN, 2011, p. 271):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta.

Sendo assim, toda compreensão real é ativamente responsiva, pois já espera uma resposta no momento que se fala, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Por todo o exposto, entende-se que o ouvinte com compreensão passiva não pode ser considerado como um real participante do discurso, ao contrário do que era e

ainda é compreendido por algumas abordagens linguistas, o que enfraquece a figura e o papel desempenhado pelo outro numa real comunicação discursiva.

O autor também critica o desconhecimento e o uso impreciso dos termos “fala” ou “fluxo da fala”, afirmando que esses deveriam designar as unidades da língua que são entendidas como cortes da língua: as unidades fônicas e significativas. “A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 274).

Sob essa ótica, o discurso só pode existir na forma de enunciados que são proferidos pelo sujeito do discurso. Independentemente de suas características (construção composicional, conteúdo etc.), possuem unidades cujos limites são bem definidos. Dentre esses limites, destaca-se a “alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011), ou seja, os falantes se alternam no momento da enunciação, pois o enunciado é cíclico, o que se diz agora já foi enunciado certamente por outros e acabará, também, gerando enunciados de mais outros sujeitos. Quem fala já espera, ao término do seu discurso, uma atitude responsiva do alvo do seu dizer, o que lhe dá o caráter de unidade real, já que ninguém diz algo para ninguém. Daí a ideia de alternância dos sujeitos do discurso, que pode adquirir e assumir várias formas, dada a diversidade que envolve os campos da atividade humana. Essa alternância entre os sujeitos do discurso pode ser detectada em um simples diálogo no qual alguém fala e, em seguida, surge a réplica do que fora dito e o discurso segue com a troca do “querer dizer” dos sujeitos envolvidos naquele momento de enunciação.

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias e acentos (BAKHTIN, 2015, p. 48).

Ponto importante a ser comentado seria a distinção entre a oração como unidade da língua e o enunciado como comunicação discursiva. Bakhtin (2011) afirma que a alternância de sujeitos do discurso nunca determina os limites da oração como unidade da língua. De fato, a alternância converteria a oração em um enunciado pleno, adquirindo novas qualidades e sendo compreendida de maneiras diferentes também.

A oração é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado; ao término da oração, o falante faz uma pausa para passar em seguida ao seu pensamento subsequente, que dá continuidade, completa e fundamenta o primeiro (BAKHTIN, 2011, p. 277).

Se uma oração for um enunciado pleno e acabado (no caso de não estar rodeada pelo contexto do discurso do mesmo que fala), estará diante da realidade de outras enunciações dos outros, segundo o teórico em apreço. Depois dessas enunciações, não haveria pausa, já assimilada pelo falante que, após seu dizer, esperará uma resposta do outro interlocutor. De acordo com o autor,

A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (Examinada em um enunciado pleno e do ponto de vista desse todo, ela adquire propriedades estilísticas) Onde a oração figura como enunciado pleno ela aparece colocada em uma moldura de material de natureza diversa (BAKHTIN, 2011, p. 278).

Pelo exposto, a alternância dos sujeitos do discurso – emolduradora e delimitadora do enunciado –, é, segundo Bakhtin, a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como comunicação discursiva que o distingue da unidade da língua.

A segunda peculiaridade do enunciado, ligada à primeira, é a sua conclusibilidade específica, uma vez que a alternância entre os sujeitos durante a interação leva o enunciador a entender (concluir) que disse tudo o que queria naquele dado momento. Esse fim do enunciado é algo que é percebido no falante. Além disso, a conclusibilidade possui categorias específicas, cujo critério mais importante é a possibilidade de responder ao enunciado, de adotar uma posição responsiva, pois ele precisa da conclusibilidade para que se possa respondê-lo.

Ademais, Bakhtin (2011) fala da inteireza acabada do objeto, algo que vai além da compreensão do enunciado no seu sentido de língua, que assegura a possibilidade de compreensão responsiva e que é determinada por três elementos que se ligam ao enunciado, a saber: exauribilidade do objeto e do sentido; projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; formas típicas composicionais e as formas do gênero.

A exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado é diversificada no campo da comunicação discursiva: pode ser plena (pedidos, ordens etc.) ou relativa, em que se fala um mínimo de acabamento que permite uma posição de responsividade (textos relacionados ao campo da criação).

O segundo elemento, a intenção discursiva ou a vontade discursiva do falante, determina o todo do enunciado, pois, nesse caso, sente-se a intencionalidade do falante, ou pelo menos se imagina o que o falante quer dizer. Com isso, mensura-se o que se chama a conclusibilidade do enunciado, ao imaginar a ideia verbalizada, por assim dizer.

O terceiro elemento, as formas estáveis de gênero do enunciado, é considerado por Bakhtin (2011) como o mais importante entre os elementos citados. É na escolha de determinado gênero do discurso que a vontade discursiva do falante é realizada; isso se dá com base na situação concreta da comunicação, devido aos participantes daquele momento comunicativo etc. Essa intenção se adapta e vai se desenvolvendo em conformidade com o gênero eleito.

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2011, p. 283).

O aprendizado pela fala implica aprender a formular enunciados, uma vez que a fala não consiste em transmissão de orações ou de palavras isoladas. Sem os gêneros do discurso, a comunicação discursiva seria muito difícil; moldamos o nosso discurso nas formas de gênero que, por sua vez, são flexíveis e se encaixam nas diferentes funções a que se presta. Quanto maior o domínio dos gêneros, mais livre e individual será o seu uso.

Em suma, a capacidade de determinar a ativa posição responsiva dos outros participantes do momento comunicativo é o critério central da conclusibilidade do enunciado como unidade autêntica da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011). Já a oração, por não ter a peculiaridade apresentada, só alcançará tal característica (determinar ativamente a posição responsiva do falante) depois de tornar-se um enunciado pleno e acabado. Qualquer oração até poderia apresentar-se como um enunciado acabado, mas para isso necessitaria de elementos não gramaticais que a modificaria grandemente. É essa situação que Bakhtin (2011) considera um erro, promover uma oração isolada do contexto a um enunciado pleno.

A oração, como unidade significativa da língua, é perfeitamente passível de compreensão, pois se entende o seu significado linguístico na medida em que o falante é partícipe daquela linguagem; contudo, se isolada e descontextualizada, não será possível que se ocupe uma posição responsiva em relação a ela, por não se saber se o falante disse tudo o que pretendia. Assim, ela seria um enunciado válido, formado por uma única oração, delimitado e emoldurado pela alternância dos sujeitos que precisará de resposta. Caso essa oração esteja contextualizada, obterá sentido pleno naquele exato contexto, em que uma só resposta será possível a esse enunciado inteiro, cujo elemento significativo é a referida oração (BAKHTIN, 2011).

A terceira peculiaridade de um enunciado, segundo Bakhtin (2011), é a relação do enunciado com o próprio autor do enunciado, o falante, e com os outros participantes da comunicação discursiva. Cada enunciado é caracterizado, primeiramente, por um determinado conteúdo semântico-objetual; já a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros, pela ideia do sujeito do discurso focada no objeto e no sentido. Dessa forma, é o primeiro momento do enunciado que determina a composição e o estilo. Ainda na determinação estilístico-composicional, encontra-se o elemento expressivo, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante como conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado (BAKHTIN, 2011). Esse elemento expressivo é dotado de significado variado e grau variado de força, existindo em toda parte. Cabe salientar que não existe um enunciado absolutamente neutro. É a partir dessa concepção que trataremos cada texto representativo do gênero discursivo canção funk.

2.2 GÊNERO DISCURSIVO

A atividade humana está ligada inexoravelmente à linguagem, elemento imprescindível para que as interações aconteçam. Dessarte, a linguagem aparece multifacetada para atender os diferentes campos que a atividade humana exige. Segundo Bakhtin (2011), o emprego da língua se dá por meio de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes de determinado campo da atividade humana. Os enunciados, por sua vez, são o dizer ou o querer dizer do indivíduo, são o reflexo concretizado das condições de determinado campo em que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional se sobressaem, ligam-se e são determinados, a depender da área de atuação. Esses três elementos fazem

parte do enunciado e cada enunciado é particular, é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011).

O conteúdo temático não trata do assunto do texto especificamente, mas sim do domínio de sentido para o qual o gênero se presta. Em uma receita, por exemplo, que verse sobre o preparo de algum prato, o conteúdo temático em si não seria o nome do prato e sim o gênero receita culinária, composto de determinada maneira (ingredientes e modo de fazer).

Por sua vez, o estilo é a escolha de linguagem. Nesse sentido, ocorre uma seleção de meios linguísticos, envolvendo os lexicais, gramaticais, fraseológicos que imprimem uma marca de individualidade ao autor.

A construção composicional é a maneira como um texto é estruturado. Um exemplo possível seria um ofício, comunicação entre departamentos, em que se faz necessária a numeração do ofício dentro daquele ano corrente correspondente ao departamento/órgão que envia dados do remetente e do destinatário, assim como os itens que devem ser vistos ao se enviar um memorando, uma carta etc.

O ensino dos gêneros não é uma prática atual. Segundo Fiorin (2008), a história literária oscila entre períodos em que os gêneros são rigidamente codificados e aqueles em que as formas são mais livres, abandonando as formas fixas. O gênero estabelece ligação entre a língua e a vida social; aquela se concretiza nos enunciados que, por sua vez, são a porta para a vida socialmente posta, organizada, dotada de historicidade. Como bem lembra Bakhtin (2011), a língua passa a integrar a vida a partir dos enunciados concretos (que realizam); é igualmente via os enunciados concretos que a vida entra na língua. Para que se compreenda o fenômeno da linguagem, é necessário que os indivíduos se situem na mesma prática social envolvida, ou seja, que os interlocutores compartilhem da mesma comunidade linguístico-discursiva, que estejam integrados à mesma unicidade da situação social imediata e, nesse caso, a linguagem consiste no suporte para o que se chama de processo de interação. Segundo Geraldi (2015, p. 35),

Focalizar a linguagem a partir do processo interativo e com esse olhar pensar o processo educacional – e escolar, de forma específica – exige instaurar a este sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica. Trata-se de erigir a *disponibilidade estrutural para a*

mudança em inspiração, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser apreendido e fixado. Consequentemente, há que se destruir fronteiras entre sistemático/assistemático; local/universal; regra/exceção; correto/incorrecto e outras dicotomias que vão além do linguístico mas que nele significam. A manutenção destas dicotomias implica alijar da escola o próprio processo constitutivo de sujeitos e da linguagem, vital, momentâneo e próprio com que de fato cada indivíduo assume sua condição de sujeito. O sujeito de discurso sempre tem com as condições de emergência de sua fala uma relação de pertinência.

A variedade dos gêneros discursivos é infinita, uma vez que o surgimento de novos gêneros cresce a cada época para atender as mais diversas necessidades e demandas por seu caráter multiforme, assim como a atividade humana. É enorme a heterogeneidade dos gêneros, sejam orais, sejam escritos, e dada a infinidade de gêneros existentes, é importante que se observe a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos).

O gênero discursivo primário diz respeito aos gêneros de comunicação imediata, da fala do cotidiano, de caráter mais informal, como as conversas em família, a fofoca, a anedota, o bilhete, a carta privada, as mensagens via celular (SMS, Whatsapp) etc. Os gêneros discursivos secundários são mais complexos, possuem um caráter mais organizado, em que a formalidade é exigida, uma vez que sua veiculação não se restringe ao ambiente informal e familiar, vai além disso, percorre diversas esferas. Nesse contexto, predomina a forma escrita, tendo como exemplos as correspondências oficiais, os textos literários (romances, poesias); as leis (Código Civil, a Constituição); as normas de caráter religioso, como a Bíblia, a Torá, o Corão etc., ou seja, textos de cunho artístico, científico, político, religioso. Nessa direção, Bakhtin (2011, p. 264) afirma que

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundaria fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização). A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia).

Bakhtin (2011) mostra que os enunciados e seus respectivos gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da

linguagem, reiterando a ideia de que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados; o termo *relativamente* é alusivo à historicidade do gênero, à sua permanente mudança, de onde se deduz que não se poderia usar o conceito de gênero de uma forma engessada, dotada de normatividade, dada a permanente mutação dos gêneros do discurso em diferentes espaços sociais e em diferentes épocas. A título de exemplo, os gêneros representativos da esfera jornalística (reportagem, notícia) do início do século XX eram bem diferentes no que se refere ao seu conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo em relação aos atuais, muito embora o gênero, para aquele teórico, seja o mesmo.

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão íntimo, de círculo familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Ou seja, cada gênero vive em constante mudança à medida que as diversas esferas da atividade humana vão se transformando e ficando mais complexas e exigentes, o que proporciona o desaparecimento ou o aparecimento de determinado gênero: a carta atualmente aparece em desuso nos lugares em que se dispõe da *internet*, dando lugar ao *e-mail*.

2.2.1 Gênero discursivo na perspectiva de Bakhtin e o Círculo

Quanto à forma de composição, pode-se afirmar que o tema em estudo diz respeito ao gênero multimodal musicalmente classificado como gênero canção funk e, textualmente falando, como letra de canção, estando envolvidos os elementos acabamento musical harmônico, melódico e rítmico. O funk, entendido como uma modalidade do gênero canção (um gênero híbrido de caráter intersemiótico), aproxima-se do poema, por ser dotado de versos, com métrica (adequada ao ritmo) e rima.

Todo dizer, seja oral, seja escrito, está sistematizado, ou seja, inserido em um gênero, mesmo que não se perceba. Dessa forma, os gêneros discursivos organizam a nossa intenção comunicativa que se concretiza por meio dos enunciados. A respeito dos gêneros, Bakhtin (2011, p. 262) afirma:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial e extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nas quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos seus participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico e padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas e manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes).

Nesse processo de interação, o enunciador leva em consideração o discurso do outro que, por sua vez, está presente no seu, pois todo discurso é, inevitavelmente, afetado pelo discurso alheio. Para tanto, instaura-se o dialogismo, ou seja, as relações de sentido que são estabelecidas entre dois enunciados, as quais constituem o princípio unificador da obra de Bakhtin e de seu Círculo, examinado sob diferentes ângulos e manifestações. O dialogismo está difundido na concepção bakhtiniana de linguagem e constitui, também, sua antropologia filosófica: a língua em sua totalidade é dialógica em todos os enunciados no processo de interação, independentemente de sua dimensão.

Logo, o dialogismo, postulado pelo Círculo de Bakhtin, poderia ser ilustrado como uma moeda que comporta duas faces: vem de alguém que se dirige a alguém. Essa moeda, por sua vez, vai passando, de mão em mão, como as vozes que circulam. Esse fluxo discursivo, dadas as esferas e as situações comunicativas, vai se sedimentando, moldando-se em gêneros que servem para atender a tais situações e a necessidades que se refletirão no poder dizer, no saber dizer, nas formas de dizer.

Essa relativa estabilidade dos gêneros, como já mencionado, não implica dizer que eles sejam imutáveis, considerando a sua ampla concepção, o seu estilo próprio e a possibilidade real de que a criação de um estilo individual se concretize. Nesse sentido, Bakhtin aponta duas forças da linguagem que coexistem nos gêneros: as forças centrípetas e centrífugas. As centrípetas (forças dominantes) são responsáveis por estabilizar os gêneros, tornando-os homogêneos; já as centrífugas são justamente aquelas que desestabilizam os gêneros, tornando-os heterogêneos. Essas formas se põem e marcam de maneira indelével os gêneros.

Os gêneros discursivos, tipos relativamente estáveis do discurso, são o fruto das esferas da atividade humana (caracterizadas como esferas da comunicação verbal) que merecem atenção, tendo em vista a relação entre a linguagem e a maneira como uma sociedade se organiza. O contexto sócio-histórico, o tempo e o espaço em que se inserem representam os valores e as percepções de mundo. Essa representação de valores, de visão, de percepção e de ideologias, dada a força predominante da língua/linguagem, fomentam as relações dialógicas e, ao mesmo tempo, possibilitam o embate das forças centrípetas e centrífugas. Cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas (BAKHTIN, 2015). Sendo assim, torna-se imprescindível, para uma melhor compreensão dos gêneros, que se estudem as possíveis ligações das diferentes esferas da comunicação verbal em seu contexto social, histórico e temporal (cronotopia).

A cada época, vários gêneros surgem a depender da necessidade comunicativa imposta e da “ideologia cotidiana”, o que, para Volochínov (2013, p. 151), é definida como

[...] todo conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas. A ideologia cotidiana dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados “conscientes”. Do oceano instável e mutável da ideologia afloram, nascem gradualmente as inumeráveis ilhas e continentes e os sistemas ideológicos: a ciência, a arte, a filosofia, as teorias políticas.

Dentro de um contexto embebido de uma ideologia cotidiana, surge o funk, gênero musical vindo dos EUA, que tem sido bastante divulgado no Brasil por trazer uma alta carga de identificação por parte de determinados grupos sociais. A partir desse gênero, eles encontram a reverberação de suas vozes (não dominantes) por meio dos discursos proferidos no cotidiano, como a realidade das comunidades, o humor, a questão socioeconômica, sendo esta última a temática mais empregada em suas letras.

Os gêneros podem ser considerados instrumentos facilitadores da comunicação e da aprendizagem. Nessa esteira, o funk é um *heterodiscurso dialogizado* (BAKHTIN, 2015) e, por isso, passou e ainda passa pelo que se chama de preconceito linguístico e social. Isso se dá porque seu teor envolve uma gama de temas que faz parte do cotidiano das classes ditas mais baixas na escala social: traz

não só a sua riqueza de valores e de esperanças mas também uma carga bastante marcante de suas mazelas que são expressas em suas letras, como a violência, o valor material dos bens de consumo que se traduzem em poder, a desvalorização da figura feminina e a erotização exacerbada, por muitas vezes. Esses fatores geram uma visão negativa acerca do gênero, mas compreendê-lo se faz necessário à medida que seu alcance se estendeu para todo o território nacional, todas as classes e idades, sobretudo os adolescentes.

A filosofia da linguagem, a linguística e a estilística, nascidas e em formação no leito das tendências centralizantes da vida da linguagem, ignoravam esse heterodiscurso dialogizado, que materializava as forças centrífugas da língua. Por isso não lhes podia ser acessível a dialogicidade da linguagem, condicionada pela luta entre pontos de vista sociolinguísticos, e não pela luta intralinguística de vontades individuais ou por ligações lógicas (BAKHTIN, 2015, p. 43).

Designar o gênero não é o mais importante e não precisa de um conhecimento técnico específico para o seu (re)conhecimento. Para Rojo (2015, p. 27), “os gêneros são radicalmente uma entidade da vida [...] os gêneros não são abstrações teóricas, são universais concretos que circulam na vida real”. Ou seja:

Os gêneros são constituídos historicamente, usados e experimentados socialmente, tendo existência e força na vida social, embora só se materializem em textos e enunciados e não como gêneros em si. [...] os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas – um universal –, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem, estática; ou em movimento, sons musicais (ROJO, 2015, p. 28).

De acordo Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade. O princípio geral do agir é que o sujeito age em relação aos outros, o indivíduo se constitui em relação ao outro, significando que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação. A consciência constrói-se na comunicação social (sociedade, história), por isso, os conteúdos que a formam e a manifestam são semióticos. Segundo Rojo (2012, p. 14, grifo do autor), “Vivemos, já pelo menos desse o início do século XX (senão desse sempre), em sociedades **de híbridos impuros, fronteiriços**”. Em relação à diversidade, a autora acrescenta:

No caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebido ou propositadamente ignorada. Quais serão os *laiá/Rasga o coração* que nossos alunos – *rappers*, funkeiros, pagodeiros, sertanejos – incluem em suas leituras “canônicas” de José de Alencar, ele mesmo um folhetinista? (ROJO, 2012, p. 15).

Para ela, a produção cultural está cada vez mais híbrida, o que impede a manutenção das dicotomias.

Como bem mostra García Canclini (2008[1989]), esses pares antitéticos – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – já não se sustentam mais faz muito, nem aqui, nem acolá... Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas. Para o autor, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias (ROJO, 2012, p. 16).

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s); vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. O sujeito não absorve apenas uma voz social mas também várias que estão em relações diversas entre si, já que a realidade é heterogênea, fazendo com que o seu mundo interior seja constituído de diferentes vozes em relação à concordância e à discordância. Dessa forma, o seu mundo exterior nunca está acabado, fechado, vive em constante vir a ser.

No tocante à importância de situar o sujeito social historicamente na perspectiva de que encontre sua identidade e compreenda a identidade alheia, os PCN também apresentam sua contribuição no sentido de privilegiar, sem que seja necessário indicar quais devam ser os textos ou os projetos a ser trabalhados, os mais diversos conteúdos em seus temas transversais, valorizando a língua como representação de valores socioculturais e como instrumento de intervenção social.

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas [...] (BRASIL, 2001, p. 46).

Os PCN preconizam a ideia de que os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem adaptem suas atividades linguísticas nas diversas situações de comunicação cotidianas. Nesse diapasão, os PCN sugerem que os

gêneros do discurso são uma eficaz alternativa no ensino da linguagem na proposta de desenvolvimento das competências discursivas dos alunos, pois proporcionam a eles não apenas o domínio da linguagem em sua forma escrita, em seu aspecto formal, mas também o da oralidade, seja no aspecto formal, seja no informal, sendo, então, os gêneros textuais (também assim nomeados pelos PCN) vistos como instrumentos de materialização das várias práticas sociais.

Considerando essas questões, o texto literomusical é uma excelente opção de atividade pedagógica para os professores das mais diversas disciplinas, pois seu conteúdo ilustra e corrobora o entendimento e a possibilidade de o aluno se situar em determinados contextos e temas. O discurso trazido em músicas da MPB, por exemplo, detém prestígio e aceitabilidade onde quer que circule, inclusive no ambiente escolar.

Nesse cenário, as práticas discursivas “regulam” o que pode ou o que deve ser dito em um dado contexto para atender uma determinada comunidade linguístico-discursiva em que circula: o sujeito social desse discurso deve possuir autoridade enunciativa, ou seja, deve estar inserido ideologicamente naquele ambiente social para que o seu discurso seja dotado de dialogicidade e possa obter respaldo e representatividade, caso contrário, seria simplesmente um dizer não reconhecido.

À margem da ideologia discursiva e bastante aceita (que é a MPB) está o funk, gênero musical amplamente divulgado em favelas, locais em que se concentram comunidades que reúnem pessoas com baixo poder aquisitivo e que enfrentam problemas sociais sérios, como a baixa escolaridade, a violência e o tráfico de drogas. O funk é considerado polêmico pelo teor de suas letras que, dependendo do estilo de composição, pode envolver temas como: drogas, violência ou desvalorização da figura feminina. Contudo, o funk também traz em suas letras a vivência dos moradores, como os casos de superação socioeconômica das pessoas que lá habitam, assim como o caráter de denúncia ou de manifesto, o que pode causar aproximação ou distanciamento do interlocutor que se identifica ou não com aquela realidade.

Um dos fatores da aceitabilidade (ou não) do funk também está na existência de diferentes campos discursivos, observados facilmente na linguagem predominante nas letras, que contêm uma carga enorme das marcas de oralidade de determinada comunidade, como, por exemplo, as gírias, expressões que nem

sempre estão ao alcance de qualquer ouvinte. Isso pode ser ilustrado em uma situação concreta que aconteceu nas primeiras aulas no módulo de leitura, cuja música trabalhada foi *Sonhar*, do MC Guimê, vejamos o trecho:

A rua é nossa e eu sempre fui dela
Desde descalço gastando canela
Hoje no asfalto de toda São Paulo
De nave do ano, tô na passarela¹.

Os alunos não conseguiram entender o que significaria a palavra “asfalto”. Naquele contexto, então, fez-se necessário explicar que asfalto seria justamente o ambiente externo à favela, bem diferente daquela realidade social da comunidade em que o sujeito social da música morava antes da mudança em sua vida financeira. O asfalto significaria um lugar de prestígio para os que moram na favela. Desse modo, constata-se que é necessário que os sujeitos do discurso compartilhem o mesmo horizonte avaliativo.

2.3 O GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO FUNK

Para que se possa compreender o funk em sua essência, faz-se necessário tecer alguns comentários sobre sua possível origem, pois há variados relatos sobre sua gênese. Por essa razão, nesta pesquisa, trataremos dos pontos de concordância, em sua maioria.

O funk, em termos sócio-históricos, possui origem, em primeiro plano, no contexto da diáspora africana, também conhecida como Diáspora Negra. Envolve, portanto, a escravatura, uma vez que indivíduos africanos foram transportados para outros países para trabalhar. Um dos países de destino eram Estados Unidos, sendo o cenário em que se originou o funk.

Nas décadas de 1930 e 1940, grande parte da população negra migrava das fazendas do Sul para os grandes centros urbanos situados no Norte dos EUA. O *blues*, ritmo amplamente difundido na esfera do interior ou rural, teve modificações rítmicas, ficando com um som mais elétrico, o que se tornaria o *rhythm and blues* (*R&B*), ritmo que teve ampla divulgação pelas rádios na época e que acabou influenciando a população branca, sobretudo os adolescentes que passaram a

¹ Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/mc-gui/sonhar.html#ixzz3rbgQf2Yx>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

copiar o estilo dos negros na música e a maneira de eles se vestirem, por exemplo. Não só o funk mas também o rock teria seu surgimento a partir dessas influências.

O funk teria surgido nos EUA, em meados da década de 1960, quando músicos afro-americanos, influenciados por ritmos como *jazz*, *soul*, *rhythm and blues* e até a música *gospel*, teriam criado uma nova forma rítmica e dançante. Dessa forma, ideologicamente, o funk seria conhecido como a representação da música dos negros.

Etimologicamente, a palavra *funk* em inglês se referia, de maneira pejorativa, a um forte odor, malcheiroso, para desqualificar os negros. Como forma de revide, os negros se apropriaram e reconstruíram a expressão *funk* para *funky* que representaria o orgulho negro. A partir daí, os negros americanos queriam ser *funky* no modo de vestir, nas atitudes, nos cortes de cabelo etc. Dessa forma, a música também acompanhou esse movimento, considerado revolucionário, cujos arranjos ficaram mais rápidos, frenéticos, agressivos e o ritmo bem marcado, dando origem à base do que se conhece atualmente como *funk*. De acordo com Essinger (2005, p. 10),

O nome vem dos Estados Unidos e denomina um tipo muito específico de música, que descende dos lamentos negros e rurais do blues, do posterior rhythm "n" blues (que é quando o blues chega aos grandes centros e ganha marcação rítmica mais vigorosa) e da evolução do rhythm "n" blues que é o soul (quando o estilo ganha apuro melódico, emprestado da música das igrejas batistas, e esmero instrumental, virando um lucrativo negócio para gravadoras como a Motown e a Stax).

Conforme o aumento das diferenciações do *soul* entre as gravadoras das regiões dos EUA, surge o termo funk ou *funky*, que designa uma música mais rústica. Artistas como James Brown foram responsáveis pela divulgação do gênero funk, graças às músicas com ritmos dançantes da *soul music* e à maneira peculiar com que dançava. Com isso, pode-se deduzir a ligação e a harmonia entre a dança e a melodia da música do gênero funk como uma das possíveis explicações em sua difusão.

De acordo com o site Wikipédia, enciclopédia multilíngue *on-line* que traz informações voluntárias de vários assuntos,

A palavra funk (pronuncia-se [fânc]) em inglês originalmente se referia de forma ofensiva, a um forte odor. Segundo o historiador Robert Farris Thompson e antropólogo em seu livro *Flash Of The Spirit: African & Afro-American Art & Philosophy*, a palavra *funky* tem sua raiz semântica da palavra "lu-fuki" na língua kikongo, que significa "odor corporal". De acordo

com sua tese, "tanto músicos de jazz, como *bakongos* usavam funky e *lu-fuki* para elogiar as pessoas certas para a integridade de sua arte, tendo trabalhado para alcançar seus objetivos." Este sinal kongo de esforço é identificado com a irradiação de energia positiva por essa pessoa. Por isso, "funk" no jargão do jazz americano poderia significar terreno, o retorno ao básico, autêntico. ² "Músicos de jazz afro-americanos originalmente utilizavam o termo aplicado à música com um *groove* lento e melodioso, posteriormente, a um ritmo duro e insistente, relacionando qualidades corporais ou carnavais na música. Esta forma de música antiga estabeleceu o padrão para músicos posteriores².

Por volta de 1968, o *soul* foi se incorporando ao termo que se chamaria *Black Music*, encarado por alguns como um rótulo mais comercial. Nessa época, o termo *funky* deixou de ter o significado de ofensivo e pejorativo, como já mencionado. Nesse ínterim, o funk foi passando pelo processo de comercialização e se expandindo para outros países, a exemplo do Brasil (VIANNA JÚNIOR, 1987).

Assim como nos EUA, o *soul* também influenciou alguns artistas brasileiros, antes da chegada do funk, como Gerson King Combo, que lançou em 1969 o disco *Gerson Combo Brazilian Soul*, que trazia sucessos brasileiros, mas na batida do *soul*. Segundo Vianna Júnior (1987, p. 61),

Quanto ao soul nacional, as gravadoras também não economizaram verbas de produção e divulgação. A WEA chegou a financiar os ensaios dos músicos que iriam compor a Banda Black Rio. Outras bandas e artistas caíram nas graças da indústria fonográfica: União Black, Gerson King Combo, Robson Jorge, Rosa Maria, Alma Brasileira, além de nomes mais antigos como Tim Maia, Cassiano e Tony Tornado. A maioria dos discos lançados como soul brasileiro foram fracassos de venda. A sonoridade dos arranjos nacionais (com exceção de Tim Maia) não agradaram aos dançarinos cariocas. As gravadoras foram pouco a pouco deixando o Black Rio de lado, argumentando que, se existe um bom público de funk no Brasil, ele não tem "poder aquisitivo" suficiente para comprar discos. A imprensa também se cansou de novidades "black". O próprio "movimento" andava em baixa.

Além do *soul*, a conhecida *Black Music* (lançada no Brasil por Tim Maia, Carlos Dafé, entre outros) trouxe o movimento *Black Power*, estilo bastante divulgado pelo ator e cantor Tony Tornado. Todos esses eventos fomentaram um movimento chamado *Black Rio*, na década de 1970, cujos adeptos se reuniram aos "bailes da pesada", no Rio de Janeiro; em São Paulo, os bailes eram comandados pela equipe de som Chic Show.

O funk das décadas de 1970 e 1980 trazia ideologias diferentes das atuais, pois era influenciado pelo movimento *Black*, pela *soul music*. Nesse caso, lutava-se

² Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/funk>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

pelo orgulho negro, engajado com o conceito de negritude. De acordo com Vianna Júnior (1987), a cultura funk, nos idos de 1970, começou a ser divulgada na zona Sul, mais precisamente no Canecão.

Apesar de hoje o circuito funk carioca ser manifestação cultural predominante suburbana, os primeiros bailes foram realizados na Zona Sul, no Canecão, aos domingos, no começo dos anos 70. A festa foi organizada pelo discotecário Ademir Lemos, que até então só trabalhava em boates, e pelo animador e locutor de rádio Big Boy, duas figuras consideradas lendárias pelos funkeiros. Big Boy produzia e apresentava um programa diário (menos aos domingos) na rádio Mundial (uma estação que sempre tentou atingir um público “jovem”), o horário radiofônico mais popular da época. Os bailes da pesada, como eram chamadas essas festas domingueiras do Canecão, atraíam cerca de 5.000 dançarinos de todos os bairros cariocas, tanto da Zona Sul quanto da Zona Norte. A programação musical também tendia para o ecletismo: Ademir tocava rock, pop, mas não escondia sua preferência pelo soul de artistas como James Brown, Wilson Pickett e Kool and The Gang (VIANNA JÚNIOR, 1987, p. 50).

Após o sucesso na zona Sul do Rio de Janeiro, considerada de classe média e alta, o funk foi se espalhando para a zona Norte da cidade, sendo esta a zona que continha os bairros de classe pobre que aderiram completamente ao gênero, por se identificarem com a ideologia trazida nas letras e no movimento. Essa então seria a primeira geração do funk no Brasil.

A partir de 1980, os chamados “funkeiros”, pessoas ligadas ao movimento do funk (cantores, dançarinos e participantes dos bailes), começaram a trazer novas influências para o funk, como o *break* e o samba, por exemplo. Desse modo, os bailes funk tomaram o caráter de festejos, de diversão, onde quer que estivessem. Nessa época, surgem nomes como o do DJ Marlboro, que trabalhava com mixagem e que seria um dos grandes nomes e grande responsável pela divulgação do funk nos idos de 1980 e 1990. Segundo Essinger (2005, p. 52), “o surgimento e a ascensão de Marlboro servem como símbolo do começo de uma nova era para os bailes no Rio”.

Atualmente, vários são os tipos de funk disseminados no Brasil e que não correspondem mais ao estilo e às características dos funks do passado. A título de exemplificação, sem pretensões de aprofundamento no assunto, dentre os vários tipos conhecidos de funk³, destacam-se:

³ Disponível em: <<http://www.funk.blog.br/2015/03/tipos-de-funk-subgeneros.html>>. Acesso em: 6 set. 2015.

- Funk carioca – deu início ao funk no Brasil e, diferentemente do que era, hoje é caracterizado pelo que chamam de “batidão”, “tamborzão”. Suas letras ganham conotação erótica, da “pegação” e da figura feminina exposta como objeto sexual, por muitas vezes e com letras de sentido duplo ou mais explícitas.

- Funk ostentação (ou Funk paulista) – surgido em São Paulo por volta de 2011 na tentativa de se consolidar como um meio musical em SP na linha dos funks. Diferentemente do funk carioca, o funk ostentação não faz uso das letras obscenas, nem apologia às drogas, mas se preocupa com a demonstração do poder de quem tem dinheiro, da exibição dos bens materiais (mansões, carros de luxo, bebidas consideradas caras etc.) e mulheres seduzidas por homens que possuem e que ostentam tais bens. Um dos nomes bastante conhecidos é o MC Guimê, apesar de atualmente ter se distanciado um pouco da figura do funkeiro, trazendo letra e batida mais POP em suas músicas.

- Funk proibidão – conhecido como o tipo de música que faz apologia ao uso de drogas, que fala da relação entre a polícia (Estado) e o pessoal do tráfico de drogas no que tange aos crimes que decorrem dessa situação de criminalidade, como várias mortes, entre elas, as de pessoas que morrem em decorrência dessa violência ou simplesmente por morar na favela e pela condição de ser pobres e negros. Alguns não defendem o crime em si, mas os criminosos em detrimento da polícia/governo. Esse tipo também é marcado por letras contendo termos de baixo calão e com conteúdo que deprecia as mulheres.

- Funk consciente – retrata o cotidiano dos moradores da favela e seus problemas, como o descaso em relação à infraestrutura das comunidades e a pouca assistência social empregada pelo governo, e às drogas. As letras das músicas também denunciam a violência advinda do tráfico, sobretudo a da polícia. Esse tipo de funk se aproxima bastante do rap por seu caráter de denúncia, mas acabou perdendo bastante espaço para o funk ostentação.

- Funk antigo – primeiro tipo de funk a ser tocado no Brasil e que ainda não possuía uma identidade definida no que diz respeito à nomenclatura, por ser muito próximo e até confundido com o Rap. Por isso, foi denominado como funk antigo. Esse funk também tem ligação com o denominado Funk Melody por serem da mesma época.

- Eletrofunk – novo gênero que mistura o funk com a música eletrônica.

- Funk Pop ou Pop Funk – com batidas e letras próximas ao Funk Melody, esse gênero conversa com a música Pop, tendo como representantes o MC Naldo Beny, Annita, MC Gui e Ludmilla (antes conhecida por Beyoncé).

- Funk Rasteirinha – com ritmos bastante dançantes, mistura o forró, o axé, tendendo para características latinas.

- Funknejo – mistura do funk com o sertanejo. Geralmente, algum funkeiro grava algum tipo de sucesso já conhecido com um cantor ou dupla sertaneja, sendo tais músicas fusões ou novas versões que mesclam os dois ritmos.

Em suma, várias são as vertentes ou as misturas de estilos que fazem com que o funk tenha uma maior propagação e adquira mais adeptos pelo país. Esse gênero possivelmente conseguiu alcançar camadas um pouco mais altas da sociedade, tendo em vista os investimentos e as divulgações nos meios de comunicação. Entretanto, ainda é considerado como um gênero popular que remete às classes mais baixas da população. Na seção que segue, será analisada a importância da leitura e de que forma ela é vista na escola. A parte prática da leitura dos funks será tratada no protótipo de ensino.

3 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E ATIVIDADE RESPONSIVA

Ao se falar em projeto que envolva leitura, é normal que venham à tona questionamentos como: o que é leitura e qual é a sua importância? Neste estudo, não se pretende dizer tudo acerca de um tema que (felizmente) não se esgota, e sim abordar aspectos que envolvem e tornam a leitura como condição essencial no que diz respeito a aprender, a compreender e, principalmente, à formação de cidadãos plenos de responsividade. Para um melhor embasamento, teóricos como Bakhtin, Paulo Freire, Geraldí, entre outros, farão parte deste trabalho, dada a relevância das contribuições em relação ao tema proposto.

A leitura ainda é vista, muitas vezes, em âmbito escolar, como um ato individual do leitor para que aprenda conteúdos, sem que se conclua que a leitura é um bem social que o aluno agrega, antes de tudo. Na escola, ainda persiste a ideia do que seja uma boa e uma má leitura. Nesse sentido, a leitura dos clássicos, considerada como literatura de prestígio, por exemplo, sempre foi “empurrada de goela a baixo” pelos programas conteudistas das grades curriculares sem um trabalho que justifique e responda, de maneira clara, sobre os porquês de aquela obra ser adotada para os alunos (vão ler porque está no programa). Dessa forma, a escolha se torna mais fácil e menos questionada. Realidades como essas lembram a “visão bancária da educação”, tão comentada e alertada por Paulo Freire:

Para o “educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa (FREIRE, 1987, p. 58).

Para Silva (1997), os clássicos, por exemplo, por terem já sido consagrados, trazem consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Estão acima de qualquer suspeita. Não podem ser rejeitados publicamente. Nesse sentido, Benevides (2008, p. 89) diz que

A abundância de livros, a escolha de autores (na maioria os *clássicos*), os lugares apropriados para o ato de ler e para os livros propriamente ditos geralmente fazem parte de um discurso e de uma prática elitizados sobre a leitura. Esse discurso elitizado que predomina nas vozes do estrangeiro, dos visitantes europeus (e mais atualmente, dos americanos) com modos culturais distantes dos da realidade do Brasil, por exemplo.

Obviamente que o aluno precisa ler os clássicos, pela importância do contexto histórico e social que determinadas obras trazem e que ajudam na compreensão do que se tinha e do que se tem hoje em termos políticos e sociais, visto que tais livros não são considerados clássicos sem motivo algum. Contudo, outras leituras, aliás, qualquer leitura pode ser válida, tudo depende da perspectiva que determinado texto vai trazer para cada leitor, que também é único. Surge, assim, outra dificuldade para o professor, que é propor leituras que agradem boa parte dos alunos, ao menos. Quanto à discussão sobre a unicidade do leitor e o sentido do texto que se completa no leitor, Geraldini (1997, p. 91) afirma:

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou os seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.

Necessário se faz que sejam também oferecidos textos que consigam se aproximar mais da área de interesse dos alunos ou de sua realidade para fins de reflexão, já que o leitor não é passivo, procura significado do que lê naquele texto que, para outro leitor, dada as situações dialógicas e a inexistência de neutralidade de sentido, adquirirá, inexoravelmente, outras significações. Em suma, como Paulo Freire (2011, p. 10) afirma: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. A assertiva freiriana parece óbvia, mas a sua vivência concreta por parte do que se tem em termos de leitura não segue na mesma toada: os alunos não costumam se identificar com os textos oferecidos na escola, costumam achar que servem apenas para fazer as tais atividades que o professor mandou, em outras palavras, “cumprir tabela em português”.

Por sua vez, o professor também precisa entender que não participa como agente principal do processo de leitura de seu aluno, seu papel é outro, o de mediador, visto que o mesmo texto por ele lido anteriormente e levado para a sala já adquiriu sua própria significação e importância, uma das leituras possíveis (para o professor-leitor). Por isso, vale a reflexão sobre o que é oferecido em termos de leitura que traz leitura do mundo do seu aluno.

Cabe ressaltar que tal atividade não é nada fácil, dadas as dificuldades enfrentadas pelo professor, como a falta de autonomia na escolha de conteúdos que

são exigidos pela instituição de ensino em busca do cumprimento do programa, mormente os diversos posicionamentos que o leitor apresenta diante de cada tipo de leitura. A esse respeito, Geraldi (1997, p. 107-108) elenca possíveis posturas dos leitores mediante o texto:

- a leitura – busca de informações;
- a leitura – estudo do texto;
- a leitura – pretexto;
- a leitura – fruição do texto.

Na “leitura – busca de informações”, o leitor tem por objetivo extrair alguma informação do texto, mas, muitas vezes, questionamentos como “para que extrair informações” tornam as leituras de disciplinas de língua portuguesa artificiais, já que as questões não respondem ao porquê de se ler determinado texto, apenas busca-se na leitura a resposta para questões anteriormente formuladas, a leitura torna-se, então, simulada.

A “leitura – estudo do texto”, segundo Geraldi (1997), ainda é mais praticada por outras disciplinas que a de língua portuguesa, assim como o primeiro tipo de leitura mencionado, pois ambos deveriam desenvolver formas precisas de interlocução entre leitor/texto/autor. Nessa direção, o autor sugere um roteiro útil no estudo de textos como especificar a tese, os argumentos, os contra-argumentos e a coerência entre tese e argumentos. Reflexões, nesse sentido, podem ser feitas não apenas com textos argumentativos mas também com narrativas.

A “leitura – pretexto” envolve várias questões, tanto para alunos quanto para professores. Nos livros didáticos, a questão do texto como pretexto é mais visível: muitas vezes, um conteúdo essencialmente gramatical é introduzido por meio de fragmentos de textos, poemas, anedotas etc. Após o término do exercício, o professor se questiona se aquele texto realmente seria essencial, já que as questões abordadas são de cunho meramente gramatical. Mas é fato que a leitura como pretexto também pode ser um caminho (e não uma desculpa) para outras leituras.

Na “leitura – fruição do texto”, o prazer, o fruir estão excluídos. A escola acaba reproduzindo o modelo capitalista em que a atividade não vale tanto quanto o produto, o produto é o que importa. Nesse pensamento, a escola acaba considerando as leituras para fruição como atividade que não traz rendimento, ou seja, algo deve ser cobrado do aluno: resumo, preenchimento de questionário, ler

para fazer um trabalho para recuperar a nota, tudo menos ler por diversão. Práticas como essas são amplamente difundidas, pois todos na escola, alunos e certos profissionais (até mesmo os da biblioteca), perguntam o que vão fazer com o livro, se é para algum trabalho. Parece que ler simplesmente por diversão, reflexão, ler por ler mesmo, sem que se precise “entregar algo ao professor”, não conta, é perda de tempo. O professor também se questiona sobre como saber se o aluno realmente leu o livro recomendado, fato bastante comum a todos os profissionais envolvidos com a leitura. A esse respeito, Paulo Freire (2011, p. 40-41) afirma:

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um que fazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação [...]. Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

Em nossa sociedade, ainda existe a cultura de que “quem sabe ensina a quem não sabe” (FREIRE, 2011, p. 39) e tal cultura se apresenta dotada de certo autoritarismo, sem que se assuma a falibilidade do professor, algo normal a qualquer profissional que precisa, sim, do estudo teórico e necessita cada vez mais se abrir a novas experiências. É muito comum ver casos em que se conhece muito pouco dos sujeitos envolvidos no processo de leitura e em que o conhecimento (que não é imóvel e engessado) é transferido *ipsis literis* do detentor do saber para aquele que não sabe, como se o ato de ensinar/aprender fosse um processo neutro, sem que se reconheçam os fatores externos/internos de interferência.

A respeito do conceito de leitura, os PCN focam o papel do leitor como construtor de sentido e propõem estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação para auxiliá-lo nesse processo:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Não se pretende comentar as estratégias sugeridas pelos PCN e sim o fato de que o norte teórico dado ao professor de Ensino Fundamental, pelos órgãos de educação brasileira competentes, reconhece que a percepção do *outro*, mesmo não sendo um interlocutor direto, como se vê em Bakhtin (2011), é fundamental. Tal ideia se coaduna com o que nos propomos a realizar: a leitura como ato dialógico para que se estabeleçam posturas críticas tomadas pelo leitor, pois ler não se restringe à manipulação de signos linguísticos, dotados de aspectos gramaticais, semânticos ou fonológicos.

Existe e não se pode olvidar do que se chama a leitura de mundo, que é o resultado da tríade: aquilo que se vê, aquilo que se lê e aquilo que se vive. A leitura não é ato pacífico ou passivo, requer a participação efetiva e comprometida do leitor. Para Almeida (2010, p. 44):

Ler é, acima de tudo, ação cidadã. Quando o indivíduo apreende o processo de leitura, ele pode desencadear leituras do mundo, seja pela sua experiência, seja por sua percepção ou por sua formação. Ler o mundo é compará-lo, desconstruí-lo e reinventá-lo a seu modo.

Entendendo que a leitura é uma prática social, é imperioso que o professor reflita sobre o seu aluno/leitor e o enxergue como um sujeito/leitor, reconhecendo que a leitura não é uma prática meramente cognitiva, pelos exemplos acima expostos. Para que isso ocorra, é necessário que o leitor esteja envolvido em buscas reflexivas do que se lê, que seja encorajado a tomar decisões, a fazer escolhas com base na sua leitura de mundo, confrontando os valores que estão escritos com a sua realidade imediatamente posta.

Nessa direção, é muito importante que sejam estimuladas as práticas de discussões e debates críticos, dada a heterogeneidade de pensamentos, principalmente no que concerne ao mundo leitor virtual, visto que textos dos mais remotos lugares do mundo e das mais diferentes culturas circulam no mundo adolescente, faixa etária dos alunos envolvidos nesta pesquisa. A leitura na escola, no sentido de se compreender a diversidade, torna-se uma atividade significativa e imprescindível para que os conflitos sejam negociados, pois a leitura é, antes de tudo, uma prática dialógica.

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, com os

lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Há nos enunciados uma dialogização da palavra mais profunda, em que esta é atravessada pela palavra do outro, já que, de acordo com o próprio Bakhtin (2011), não vivemos num terreno “adâmico”, por conseguinte, não existe mais um dizer original, o indivíduo é impregnado pelo dizer do outro. O sujeito é, portanto, um produto daquilo que a leitura (de mundo) molda ou emoldura. Tentando compreender como o sujeito se constrói via leitura, percebem-se posturas e comportamentos variados, muitos são os *eus* e os *nós* (no sentido de pertencimento e de identificação com o outro). Esses sujeitos são as vozes que confrontam, dialogam, repelem, concordam, discordam, põem-se em situação de igualdade, de submissão, de superioridade ou que simplesmente silenciam.

Nesse diapasão, Bakhtin (2011) é o teórico que de maneira contundente contribui para o entendimento da leitura como uma relação dialógica, como uma prática social, que mostra como compreender o outro, estabelecendo uma relação de sentidos, o que se chama de interação verbal. O conceito de leitura em uma proposta bakhtiniana seria, segundo Benevides (2008, p. 103),

[...] leitura como dialogia, na qual o olhar do outro, seja ele o conhecimento dado no mundo através da escrita, do professor, do colega de classe, da sociedade em geral (*o terceiro* na visão de Bakhtin), configure-se como o que irá participar da construção dos sentidos, da compreensão resignificada pelo eu leitor. O caminho percorrido pelo/a leitor/a na construção da compreensão da palavra alheia necessita da companhia do outro. No entanto, o eu-leitor também precisa afastar-se desse outro, distanciar-se dele para, a partir de uma postura de responsividade ao que foi atribuído um valor *x* pelo outro, constituir-se, construindo o mundo a partir da compreensão, dando acabamento ao que foi valorado, a partir da sua singularidade no mundo.

Neste trabalho, defende-se o conceito de leitura como processo dialógico entre autor e leitor que se dá por meio do texto que, por sua vez, completa-se na relação eu/outro. A postura assumida pelo sujeito diante do que lê é importantíssima e determinante para a construção de um sujeito ativo ou de um mero receptor passivo. Essa construção se dá na concepção da leitura que atua na formação e na transformação construída na relação entre sujeitos, ambientes, visões exotópicas do sujeito que contribuem para o que Bakhtin entende como o desenvolvimento da ideia de consciência permanentemente inacabada do homem.

Sob essa ótica, o ato de ler constitui-se em um permanente diálogo para a construção de um sujeito autônomo e responsivo, pois é no momento da transação entre leitor e texto que o seu sentido se perfaz e se efetiva, em outras palavras, pode-se dizer que ler é também uma negociação entre o texto e o leitor, de forma que este completa e dá sentido àquele. Ler é significar e dar significado.

Nessa perspectiva de diálogo e negociação, o protótipo de ensino é uma opção didática bastante eficaz a fim de propiciar momentos de leitura e momentos dos leitores, como será visto nas seções que seguem.

4 PROTÓTIPO DE ENSINO

Trabalhar com gêneros em âmbito escolar requer uma estrutura pedagógica organizada com base na observação do que se pretende trabalhar, tendo em vista minimizar algum problema diagnosticado em sala de aula ou até mesmo para problematizar uma questão inquietante. Portanto, nesta proposta de intervenção, optou-se por fazer uso de atividades que Rojo (2012) denomina de protótipos.

Antes de prosseguir, fez-se necessário discutir o que significa o termo protótipo até chegar à ideia do que seria o protótipo de ensino trabalhado nesta pesquisa. Segundo o dicionário Houaiss (2004, p. 604), o termo corresponde a: “s.m.1. modelo criado para servir de teste 2. modelo, padrão”. Ou seja, em relação a protótipos, entende-se que se trata de um modelo não acabado, dependente ainda de testes e sujeito a aprimoramentos.

Protótipos de ensino, segundo Rojo (2013, p.19, grifo do autor),

São espécies de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas **com uma arquitetônica vazada** e não preenchidas completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros digitais, para que sirvam como elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente (por isso, **protótipos**).

O protótipo de ensino proposto se perfaz numa sequência de atividades planejadas com base nas observações feitas em sala de aula e que possui como principal característica a flexibilidade e a possibilidade de ajustes no processo, tendo, portanto, a capacidade de ser adaptável em qualquer situação. Assim,

Um protótipo de ensino seria um “esqueleto” de SD a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor, por exemplo, um *modelo didático digital* de um gênero ou conjunto de gêneros, *sem seus acervos ou bancos de textos*, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final (ROJO, 2013, p. 26, grifo do autor).

Quando Rojo faz uso do termo “esqueleto”, refere-se ao modelo (ou a uma parte dele) do gênero que está sendo trabalhado, ao funcionamento e às características, de acordo com a teoria adotada pelo profissional que está aplicando o protótipo de ensino. Alie-se a isso o que se pretende no quesito ensino-aprendizagem e nos objetivos pretendidos no protótipo de ensino.

Esse esqueleto, na medida em que tem uma arquitetura parcialmente vazada e dialógica, sustenta ou suporta uma variedade de funcionalidades inteligentes – de objetos digitais (textos, vídeos, animações, *playlists*, *podcasts* etc.) e de ferramentas (de produção de texto, áudio, vídeo, design gráfico, busca e curadoria, agregação de conteúdo, publicação de conteúdo etc.), à escolha dos(as) professores(as) (ROJO, 2013, p. 23, grifo do autor).

Os protótipos de ensino, em última análise, são suportes ecléticos, democráticos, adaptáveis a qualquer conteúdo, tornando-se uma ferramenta bastante útil ao professor. Mais adiante será descrita a Escola Estadual Jorge Fernandes, na qual o protótipo de ensino foi aplicado com os alunos do 9º A, o produto deste trabalho.

5 METODOLOGIA

O trabalho em comento foi constituído pelo protótipo de ensino executado na turma do 9º ano A, referente ao ano letivo de 2016, da Escola Jorge Fernandes. O projeto de intervenção apresentado tem por objetivo contribuir para a formação do leitor crítico, buscando torná-lo capaz de refletir sobre variados temas em perspectivas diferentes.

As atividades propostas envolveram a escrita e a oralidade e resultaram das discussões de sala de aula, a partir da exposição do posicionamento de cada aluno da turma. Nesse processo, várias foram as atividades que se apresentaram em forma de enquetes, análise de músicas de funk, principalmente da linguagem empregada e de que maneira esta dialoga com cada um dos alunos e, por fim, a reflexão dos temas propostos em sala por meio de uma roda de conversa. Primeiramente, é relevante que se conheça o contexto escolar no qual a turma alvo da intervenção se insere.

A Escola Estadual Jorge Fernandes fica localizada no bairro de Nova Descoberta, Natal. É uma escola de pequeno porte, com média de 150 alunos, possui cinco salas de aula, uma pequena biblioteca, uma sala de vídeo, auditório e quadra. Atualmente, apenas um turno, o matutino, funciona. A escola já teve os três turnos que consistiam em Ensino Fundamental de anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas por problemas de evasão escolar, característica bastante comum em alunos de EJA, e de baixa procura por parte dos alunos do bairro, que é tido como de classe econômica média, cercado por outras escolas particulares e públicas também, os turnos vespertino e noturno tornaram-se inviáveis. Apenas o turno matutino persiste como Escola Jorge Fernandes e os turnos vespertino e noturno foram ocupados por outra escola do estado que utiliza o prédio como banca para quem não pôde terminar os seus estudos no tempo normal e quer apenas fazer provas para conseguir o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio.

O perfil de alunos da escola é bastante variado no sentido social, econômico e cultural, tendo alunos do bairro em que se encontra, Nova Descoberta, e Potilândia, bem como alunos de regiões bem distantes, como a zona Norte da cidade. Com o convívio e a troca de experiências, constata-se que alguns alunos (uma minoria) possuem uma boa situação financeira, tendo acesso a bens materiais (celulares modernos, tablets ou notebooks) e frequentam eventos e lugares a que

geralmente os alunos de escolas de periferias não têm acesso, como cinemas, praças de alimentação em shopping centers da cidade.

Por ser uma escola pequena, o comportamento do corpo discente se apresenta dentro do esperado para a sua faixa etária, sem atitudes violentas, desordem e depredações excessivas. As turmas não são numerosas como o que em geral ocorre na maioria das escolas públicas.

Ademais, a escola padece pela falta de investimento por parte do poder público nos mais diversos aspectos: as salas são extremamente quentes; os ventiladores não funcionam, o que causa desgaste tanto de alunos quanto de professores; a merenda não se apresenta a contento, pois a quantidade e a variedade acabam sendo comprometidas pela pouca verba recebida a cada ano pela direção que faz o que está ao seu alcance.

O obstáculo maior no que diz respeito à aplicação do projeto se refere à falta de computadores disponíveis para os alunos. A sala de computação nunca foi usada durante a pesquisa porque simplesmente não havia computadores funcionando. Tal fato prejudicou bastante a elaboração de algumas atividades pretendidas com a turma que acabaram sendo canceladas e/ou substituídas por outras que fossem de viável execução. Para a pesquisa, além de canetas, pincéis e cartolinas, os materiais audiovisuais restringiram-se ao aparelho de som e ao projetor de multimídia que a escola dispunha.

O 9º ano A é composto por 16 alunos. Entretanto, duas alunas não frequentam atualmente e a escola não sabe se houve desistência, fator mais provável, de modo que as atividades foram trabalhadas efetivamente com 14 alunos. Essa é uma turma bastante heterogênea no que concerne ao nível de conhecimento de mundo, de rendimento escolar e à situação socioeconômica, tendo, inclusive, um aluno argentino.

O grupo apresenta conhecimento de internet e de redes sociais, tem uma característica interessante no que se refere à música, pois adoram ritmos como o POP e o rock internacional, tanto que já participaram de apresentações musicais nos momentos culturais em que a comunidade escolar se reúne. Além desses gêneros musicais, alguns alunos gostam bastante do gênero gospel, pois faz parte de sua escolha religiosa e de sua família. A princípio, pensou-se que o fato de a turma ser tão musical seria bastante fácil de se trabalhar com o gênero funk. Porém, no

decorrer da pesquisa, verificou-se que não foi bem assim, como será mostrado a partir das produções escritas dos alunos.

Como a intervenção começou no ano letivo de 2015, época em que estavam no 8º Ano A, alguns alunos saíram da escola e outros entraram em 2016. Para efeito de demonstrar resultados da pesquisa da forma mais fiel possível, será dada a prioridade para amostragem de resultados das atividades dos alunos que estiveram na intervenção desde o início, deixando claro que, obviamente, as contribuições dos novatos serão relatadas pelo trabalho em grupo.

5.1 PERCURSO E APLICAÇÃO DA PESQUISA⁴

Ao apresentar e comentar as atividades e impressões, optamos por nos referir aos alunos por “aluno 1”, “aluno 5”, “aluno 8”, pois suas identidades devem ser preservadas e nomeá-los com números nos pareceu ser mais eficaz. Nesse caso, nosso corpus é composto com material produzido por, pelo menos, 10 alunos que estiveram presentes do início ao fim da intervenção para que pudéssemos ter uma melhor ideia do que poderia ter mudado ou não no enunciado dos alunos participantes.

As atividades serão apresentadas e comentadas na sequência cronológica em que foram efetivamente trabalhadas com os alunos. Em relação aos objetivos pretendidos, à duração das aulas e aos materiais e conteúdos, estes são apresentados no protótipo de ensino (Apêndice A). Em relação às aulas, chamaremos, por exemplo, de “Aula 1”, “Aula 2” e assim por diante, cada uma referente à numeração contida no apêndice. As transcrições dos enunciados dos alunos foram feitas de maneira fiel ao que foi escrito e/ou falado, sem correções por parte da professora. Como a descrição do que se pretendia nas aulas está no apêndice, trataremos a seguir de como foi a aula, com pontos que julgamos relevantes, como o que funcionou ou não, dentro do que se pretendia no protótipo.

⁴ Construimos todo o texto deste trabalho na 3ª pessoa, mas por consideramos o pesquisador como sujeito implicado na pesquisa, nesta seção, optamos pelo uso da 1ª pessoa. Tal escolha foi feita por estarmos lidando diretamente com os sujeitos implicados na intervenção e, na tentativa de apresentar ao leitor (sobretudo aos professores que poderão fazer uso desta pesquisa) impressões ainda mais fiéis, acreditamos que este relato necessite de um pouco mais de proximidade.

5.1.1 Aula 1

Objetivo: Introduzir o conteúdo sobre o funk e motivar a turma quanto ao gênero que será trabalhado.

Vale comentar que nessa primeira aula, em meados do 4º bimestre, a turma (de 2015) era bem maior, com 28 alunos, estando presentes 21. Não foi muito fácil organizar a sala em círculo, dado o comportamento agitado da turma. Os questionários foram distribuídos sem que o objetivo pretendido fosse revelado, apesar das perguntas. O questionário foi bem objetivo, não sendo necessárias mais explicações sobre todos os gêneros, pois muitos faziam parte do cotidiano da turma.

Após o preenchimento dos questionários, começamos uma roda de conversa, em que os alunos deveriam comentar o que preencheram. Entre os gêneros elencados, os alunos identificaram os gêneros artigo de opinião e manifesto como os que tinham mais semelhança e proximidade com o funk, por acreditarem que as letras deste gênero literomusical tratam de opinar e protestar por alguma coisa.

Perguntamos aos alunos (questão 7) se eles gostavam do gênero funk. Como a análise dos dados deu prioridade àqueles que estiveram do início ao final, selecionamos pelo menos 10 alunos que se encaixam nesse padrão. Das 10 respostas, a maioria respondeu que não gostava do funk e expôs suas razões, dentre as quais, destacamos:

Aluno 1: Não (Deus me livre). Esse gênero não me agrada pois é um som desagradável de se ouvir, as músicas possuem letras de duplo sentido e outras coisas mais.

Aluno 2: Não, porque não tem letra, alguns são muito imorais e eu não curto esse tipo de música.

Aluno 6: Sim. Porque tem uma certa melodia que os brasileiros se identificam.

Aluno 7: Sim, são muito boas para dançar e se divertir com as amigas.

Além de apresentar o projeto para a turma, esse primeiro questionário tem como função discutir temas que, ao final da intervenção, serão novamente retomados para que se faça um comparativo do enunciado dos alunos acerca do funk como era antes e como ficou depois de todo esse processo de leitura das letras e das discussões acerca do que leram.

A pergunta principal do questionário, mais importante para efeitos da nossa pesquisa, foi a número 8: “Você acredita que o gênero funk pode ser um tema

trabalhado em sala de aula? Justifique”. Com isso, apresentamos algumas das respostas obtidas, lembrando que as transcrições serão literais em função do que o aluno preencheu em seu questionário, incluindo possíveis erros de ortografia, concordância etc.

Aluno 1: Não, porque não acho que seja um tema que possua temas do tipo educacional.

Aluno 2: Não, porque as letras são muito imorais, não acho que seja um assunto pra ser discutido em sala de aula.

Aluno 4: Não porque é um estilo musical que não vai agradar todos, nem todo mundo gosta.

Aluno 6: Sim, porque as pessoas precisam ter a mente aberta para outros gêneros musicais.

Aluno 11: Apesar de não gostar, se usassem o tipo de música com letras mais agradáveis, poderia ser um tema trabalhado.

Nessa primeira etapa, consideramos que a atividade foi bastante positiva, uma vez que o objetivo de introduzir o conteúdo sobre o funk foi alcançado com sucesso, pois a turma ficou a par do projeto que pretendíamos pôr em prática. O ponto alto da atividade foi a roda de conversa, porque nela o posicionamento de cada aluno ficou bastante claro, talvez até de uma maneira mais enfática do que como estava escrito nos questionários, já que os alunos exprimiram oralmente o que realmente queriam e achavam acerca do gênero que se pretendia trabalhar.

Registramos, nesse sentido, o enunciado de um dos alunos que afirmou: “Professora, eu odeio o funk porque só fala putaria”. Vale salientar que o aluno em questão tem por hábito falar palavrões e expressões de baixo calão em plena aula, cotidianamente, não respeitando o ambiente de sala de aula. Tal fato nos chamou a atenção no momento do seu posicionamento, pois apenas reproduz o que vários segmentos da sociedade, incluindo os próprios docentes da própria escola, sempre propagam: a carga sociocultural tão nociva que poderia influenciar negativamente as pessoas adeptas ao gênero musical funk. Outro aluno questionou em tom de reclamação: “Professora, a senhora tá querendo que a gente goste de funk, é? Se for, pode desistir!”. Ademais, três alunos, ao final, foram enfáticos: “Funk é lixo!”.

A explicação do objetivo desse projeto seria revelada ao final, mas dada a inquietação e o posicionamento dos alunos, expliquei à turma o porquê da intervenção, que ali estaria como observadora e pesquisadora e que ficassem totalmente à vontade para expressar seu posicionamento em relação ao gênero a ser trabalhado. Alguns gostaram da ideia, outros não, dentro do esperado.

Ao final, foi feita a seguinte pergunta (questão 10): “Você já leu algo a respeito do funk como reportagens, matérias que envolvam a população que lida cotidianamente com esse gênero?”. A resposta “não” foi unânime. Todos disseram que nunca se interessaram por matérias com esse teor.

Ficou bastante evidente, nessa primeira etapa, a reprodução da carga preconceituosa que envolve o gênero, a partir das vozes implicadas na atividade. O enunciado produzido nos soou como mais uma provável reprodução das vozes de segmentos da sociedade que, mesmo sem conhecer com um pouco mais de propriedade as nuances que envolvem o funk, preferiram rechaçá-lo prontamente. Quando Bakhtin (2010) afirma que toda palavra se constitui justamente no produto da interação entre locutor e ouvinte, as respostas dos alunos não nos trouxeram surpresa, pois suas vozes pareciam impregnadas das vozes sociais da comunidade em que vivem, podendo abranger a família, os amigos e o próprio ambiente escolar.

5.1.2 Aula 2

Objetivo: Conhecer as origens do funk e identificar a evolução dos temas abordados até a época atual.

Nessa aula, o objetivo maior foi apresentar algum texto para a turma que falasse sobre o funk, já que na aula anterior os alunos revelaram nunca ter lido nada sobre o tema, tampouco sobre as origens daquele gênero musical.

O foco metodológico foi a leitura, não sendo pedido aos alunos que escrevessem algo. A leitura foi feita de maneira silenciosa, com as carteiras dispostas em círculos, seguida de uma leitura oral compartilhada.

Após a leitura coletiva, fizemos outra roda de conversa, em que detectamos que os alunos desconheciam completamente o conteúdo apresentado, ou seja, o histórico do funk. Assim, a partir da leitura e da discussão do texto, puderam compreender o porquê de o funk ser um gênero que atinge diretamente as classes sociais mais baixas: justamente porque foi desse ambiente que se originou.

O objetivo da aula, portanto, foi atingido, visto que os alunos passaram a conhecer que o funk não é um ritmo originado no Brasil, que há toda uma ideologia de classe por trás desse gênero. Além disso, a nossa prática só veio ratificar a nossa ideia, já discutida em seção anterior, que o trabalho de ler pelo ler, de ler pela

informação ou de ler pelo simples prazer é, sim, uma forma válida e merece ser colocada em prática pelo professor.

5.1.3 Aula 3

Objetivos: Identificar e analisar os perfis dos sujeitos, numa perspectiva social, envolvidos na música “Rap da Felicidade”.

Esta foi a primeira intervenção no ano letivo de 2016, dando prosseguimento com o 9º ano A, com os alunos com quem começamos a trabalhar no oitavo ano. Ressaltamos que poucos alunos daquela antiga turma prosseguiram na turma nesse ano.

Para essa etapa, escolhemos *Rap da Felicidade*⁵ por ser um dos funks mais conhecidos, por sua grande circulação na TV e nas rádios do Brasil e por seu conteúdo poder ser trabalhado com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. Como havia preocupação da professora pesquisadora em não trazer o “funk proibidão”, pela carga pesada das letras, estabeleceu-se previamente uma conversa com a coordenação da escola sobre as letras usadas em sala de aula para evitar problemas com os pais dos alunos futuramente. Para fins de registro, não abordaremos todas as questões da atividade, somente as que consideramos mais relevantes.

Os enunciados dos alunos mencionados continuam com a mesma numeração referente ao ano de 2015, ou seja, o “aluno 1” permanece sendo o mesmo até o final do trabalho. Essa atividade foi feita em duplas, mas, ao registrar, mencionaremos os alunos pelo número, pois houve uma questão, a número 7, em que cada componente da dupla poderia dar a sua própria opinião, independentemente da resposta do outro componente. Houve casos em que a atividade teve de ser aplicada individualmente, porque o aluno não teve com quem formar a dupla ou algum componente faltou no dia da aplicação do questionário.

Perguntados se já conheciam a música a ser trabalhada, apenas dois alunos responderam que não, o restante já conhecia. Os dois alunos que desconheciam tal letra são irmãos, o que denota que talvez a família não deva ter qualquer contato com músicas de funk, mesmo que de forma indireta.

⁵ Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/mcs-cidinho-e-doca/rap-da-felicidade.html#ixzz3lqpMc5z1>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

Na questão número 2, “Em relação ao perfil do sujeito social presente na letra, que informações podemos inferir em relação às características econômicas e sociais, a partir da leitura feita por vocês?”, obtivemos as seguintes respostas:

Dupla Aluno 3 e Aluno 5: Que os pobres sofrem com a péssima qualidade⁶ enquanto os ricos ficam ostentando os seus bens materiais (mansões, carros luxuosos, mulheres, etc...).

Dupla Aluno 4 e Aluno 12: Que todo pobre pode ter seu lugar e sua felicidade independente da sua situação financeira.

Dupla Aluno 9 e Aluno 13: Que ele é uma pessoa religiosa, pobre, ou pelo menos pela música aparenta ser. E que ele se sente humilhado pelas ondas da violência.

Dupla Aluno 6 e Aluno 14: As informações que podemos inferir nesse texto é que o sujeito social mora em uma favela.

Aluno 1: Que o sujeito é uma pessoa de baixa renda, que mora em uma favela e é uma pessoa religiosa.

Aluno 2: Pobre, mora na favela, etc.

Aluno 10: Essa pessoa e pobre humilde não gosta da violência do local a onde mora.

Aluno 11: Acho que pelas informações eles vivem em uma situação deprimente economicamente falando e socialmente também.

Na questão 3, na qual se perguntou aos alunos quais seriam os temas abordados no funk, eles responderam:

Dupla Aluno 3 e Aluno 5: A condição precária das favelas, dos políticos incompetentes, e da falta de segurança dentro das favelas.

Dupla Aluno 4 e Aluno 12: Pobreza, felicidade, favela, violência e etc...

Dupla Aluno 9 e Aluno 13: Injustiça com os pobres, esperança de algo melhor, violência, humilhação por parte dos ricos com os da favela.

Dupla Aluno 6 e Aluno 14: Os temas trazidos nesse funk são desigualdade, pobreza e insegurança.

Aluno 1: A música diz que o pobre é desrespeitado, que nas favelas a violência é grande, os ricos tem uma vida boa e o pobre tem uma vida dura e difícil, além de dizer que a favela é um lugar desprezado.

Aluno 2: Busca da felicidade, tristeza.

Aluno 10: acabar com a violência nas favelas.

Aluno 11: Sobre a favela e as situações de riscos e de humilhação, e que mesmo vivendo na favela ele procura e só quer ser feliz.

Quando questionados sobre para quem se dirigia a música (questão 6), os alunos responderam:

Dupla Aluno 3 e Aluno 5: As autoridades.

Dupla Aluno 4 e Aluno 12: A todos os moradores da favela.

Dupla Aluno 9 e Aluno 13: As autoridades.

Dupla Aluno 6 e Aluno 14: Os moradores da favela.

Aluno 1: As autoridades.

Aluno 2: As pessoas que mora na favela.

Aluno 10: Como os criminosos os traficantes que moram nessas favelas.

⁶ A dupla não especificou a que se referia a “péssima qualidade”, depreendemos que seria a péssima qualidade de vida.

Aluno 11: Aos próprios moradores.

Na questão 7, “Existe alguma semelhança entre vocês, alunos do 9º Ano, e o sujeito social relatado na música? Quais? (Como a atividade é feita em duplas, cada participante deverá colocar a sua opinião, nesta questão)”, os alunos responderam da seguinte forma:

Dupla Aluno 3 e Aluno 5:

Aluno 3 – Sim, com o atual governo todos nós vivemos em situação precária.

Aluno 5 – Não

Dupla Aluno 4 e Aluno 12:

Aluno 4 – não, pois acredito que não existe alguém da sala que seja tão pobre quanto os do funk.

Aluno 12 – Não, pois acho que ninguém da sala vive em um nível de pobreza extrema com as favelas.

Dupla Aluno 9 e Aluno 13:

Aluno 9 – Eu acho que não.

Aluno 13 – Acho que sim. Alguns alunos de escola pública sofrem preconceito por parte dos alunos de escola particular.

Dupla Aluno 6 e Aluno 14: Não, nós não somos tão discriminados como eles.

Aluno 1: As pessoas de baixa renda não são muito respeitadas.

Aluno 2: Acho que não.

Aluno 10: Sim porque eu não gosto dos criminosos e nem da violência nas favelas.

Aluno 11: comigo não, moro próximo a vila mais no meu caso não, pode até ter algo a parecer com os alunos que moram na vila.

Essa atividade demandou mais tempo que o previsto, por isso, o tempo planejado não foi alcançado, sendo necessário que se ampliasse para mais uma aula. Alguns alunos faltaram, de forma que preencheram os questionários posteriormente, mas perderam a aula que consistia na escuta da música e dos colegas, o que quebrou o ritmo da aula.

Com isso, constatamos que a atividade talvez devesse ser feita individualmente e não em duplas, como foi proposto, pois alguns alunos poderiam ter participado mais ativamente e não deixado, muitas vezes, o preenchimento por parte do companheiro. Além disso, possivelmente, poderíamos ter dados mais precisos do que cada aluno realmente pensava sobre o que foi perguntado.

Na questão 11, em que se pedia que o aluno marcasse ou acrescentasse alguma informação ao questionário, após ouvir a música, apenas duas duplas acrescentaram perguntas que poderiam ser feitas como: “Qual é tipo de funk desta música? O funk consciente”. Isso possibilita interpretar que os alunos não compreenderam a questão e talvez, em outra oportunidade, fosse válido que o

professor explicitasse melhor esse quesito, no sentido de discutir se existia, para o aluno, alguma diferença na percepção interpretativa quando a música era só lida ou quando era lida e ouvida ao mesmo tempo.

A questão 7, em que se indagou se haveria alguma semelhança entre os alunos e o sujeito retratado na música *Rap da Felicidade*, foi a que mais chamou a atenção. As respostas foram quase idênticas no sentido de que os alunos não achavam semelhança alguma entre sua realidade e a de quem estava na letra da música, poucos viram alguma semelhança. Tendo em vista as discussões paralelas, começamos a provocar a turma da seguinte forma:

– Vocês que responderam “não”. Realmente não enxergam nada em comum com o sujeito retratado na música?

Um dos alunos responde:

– Não, professora, a gente não é favelado!

Então resolvi perguntar para eles o que seria alguém favelado, começando pelo aluno que disse que não era favelado.

– Favelado é quem mora em favela, eu moro em rua normal.

– Como assim? – Perguntei.

Ele respondeu:

– Sei lá! Esse povo só sabe falar de violência, de droga e sexo, e também só sabe cantar funk, parece que não tem outra coisa pra cantar.

Outro aluno, um dos poucos que alegaram ter alguma identificação com o sujeito da música retrucou:

– Me diz uma coisa, você tá em escola pública ou privada? Porque se tá na pública é porque teus pais não podem pagar uma particular que nem os meus! Você mora em bairro chique ou mais pobre?

Então continuou dirigindo-se ao colega:

– Eu sou preto e pobre, não vejo muita diferença da vida desse pessoal pra minha, meu bairro também é violento, mas acho que não é tão violento como essas favelas do Rio, só isso. Tu é igual a mim!

O outro respondeu:

– Eu não sou nego, ó! – mostrando o braço.

Então, a turma começou com várias conversas paralelas sobre cor, preconceito, gostos musicais.

Perguntei à turma se eles já tinham lido algo a respeito da vida nas favelas ou assistido a algo sobre o tema. Todos disseram que nunca tinham lido e a referência que possuíam era dos filmes *Tropa de Elite* e *Cidade de Deus*. Nesse instante, o sinal tocou para a aula de outro professor e ficamos de retomar a conversa.

Apesar de nem tudo sair como planejado em relação ao tempo de duração da aula, a atividade foi positiva, visto que os alunos se saíram bem e a maioria participou bastante dos debates. A vontade de alguns em se posicionar foi relevante. Foi observado, ainda, um grupo mais fechado, alguns alunos que não gostam das atividades porque envolvem funk, gênero que alegaram detestar (desde o início da intervenção), acrescentando que quem geralmente vai para baile funk é criminoso, drogado ou prostituta.

As discussões que ocorreram nessa aula fizeram com que mudássemos o planejamento da seguinte para falar um pouco sobre preconceito. Ficou bastante evidente nessa intervenção o embate de vozes, em que o caráter responsivo saltou aos olhos, como nos trechos que escolhemos reproduzir.

A alternância entre os sujeitos do discurso tornou a roda de conversa bastante produtiva, pois aqueles que há pouco relatamos que não se envolveram tanto na produção escrita dos questionários, envolveram-se de maneira expressiva na discussão oral: não responderam por responder, na verdade, eles se sentiram compelidos a participar e fizeram questão de que suas vozes fossem ouvidas, para dar resposta ao outro; ou seja, posicionar-se diante “desse outro” tornou-se importante. Com isso, identificamos a importância do caráter responsivo e dialógico tão propagado por Bakhtin e seu Círculo, concretizado de maneira contundente nessa atividade.

O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua função estilística (BAKHTIN, 2015, p. 48).

Acreditamos que todo aquele embate ideológico se deu porque houve uma identificação, uma espécie de reconhecimento entre o sujeito ilustrado na letra da música e a vida real de alguns da sala. Enquanto isso, outra parte da turma que ali

não se reconhecia também fez questão de se posicionar, tornando o embate de forças (de vozes) bastante evidente, já que questões sobre o preconceito pela cor ou pela questão econômica e social vieram à baila. Em suma, os sujeitos implicados na discussão se mostraram capazes de assumir a sua posição ativa e responsiva perante o outro durante a discussão, o que nos deu também a oportunidade de observar um critério da conclusibilidade do enunciado como unidade autêntica da interação, conforme foi visto nos estudos bakhtinianos.

5.1.4 Aula 4

Objetivo: Refletir acerca do preconceito existente em várias áreas da atividade humana que se reflete nas vozes dos alunos.

Essa aula envolvendo o texto “O preconceito está em nós”⁷ não havia sido programada para esse protótipo de ensino, mas tendo em vista as discussões da aula anterior, com discursos preconceituosos em alguns momentos, achamos oportuno trabalhar esse texto com a turma.

Inicialmente, tivemos de esclarecer o que significava o termo estrangeiro *skinheads* e seu papel como grupo que disseminava o preconceito e a violência. A leitura foi feita de maneira silenciosa e depois oralmente. Em seguida, o questionário foi distribuído para que respondessem, sem que o texto fosse discutido, para que não houvesse interferência na interpretação. Seguem alguns trechos do texto que os alunos deveriam comentar:

a) “A escola não é uma ilha [...]” (MENEZES, 2008).

Aluno 1: Com isso, o autor quis dizer que a escola não é um lugar perdido, isolado ou um lugar para relaxar, mas sim, um lugar sério para adquirir conhecimento.

Aluno 2: Que você não está sozinho, que não pode fazer tudo que desejar, tem que pensar nos outros também.

Aluno 3: Você tem que saber conviver e respeitar com pessoas e suas diferenças.

Aluno 4: Ao dizer que não é uma ilha, quer dizer que não é uma coisa afastada, é um lugar onde tem pessoas de diferentes etnias, crenças, culturas, etc.

Aluno 5: Ele quis falar que a escola não é um lugar pra ter preconceito, vandalismo etc... A escola é um lugar para ter bons modos é influenciar não mau influencia.

⁷ MENEZES, Luis Carlos de. O preconceito está em nós. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 216, out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/776/o-preconceito-esta-em-nos>>. Acesso em: 20 maio 2017.

Aluno 7: Ele falo que a escola não é uma ilha que no caso ninguém está sozinho e sim numa sociedade que as pessoas veem como se fosse um favor e a tolerância como covardia.

Aluno 9: Assim eu acho que ele usou esse trecho por causa que nós vivemos em sociedade, temos que pensar em quem está ao nosso redor, pois não vivemos só, temos que aprender a respeitar os gostos e até mesmo as atitudes.

Aluno 10: Você não é um prisioneiro você não ficara na escola para sempre.

Aluno 13: Ele quis dizer que a escola é um mundo que ninguém vive sozinho.

b) “[...] e entre alunos e professores estão presentes as mesmas relações de uma sociedade que estimula o individualismo e vê a solidariedade como se fosse um favor e a tolerância como covardia” (MENEZES, 2008).

Aluno 1: A relação entre alunos e professores é um tanto instável, pois na maioria das vezes eles são desunidos, e alguns alunos só se preocupam com si mesmo.

Aluno 2: Que na escola também tem preconceito como em qualquer lugar, as pessoas tratam as pessoas diferente só porque não é igual a elas.

Aluno 3: O preconceito está na sociedade em si.

Aluno 4: Tem pessoas que ajudam ou fazem favores a outras pessoas porque acham que têm obrigação e não porque alguém precisa.

Aluno 5: A escola está no presente de todos nós mais também existe a má influencia pois só não se aprende na escola em casa também e não somos obrigados a isto.

Aluno 7: Pessoas que estimulam a sociedade para ser individualista e se sentirem praticamente obrigados a participar da sociedade.

Aluno 9: Eu acho que os alunos professores estão tipo no mesmo barco, presentes em relações da sociedade, e que vê a solidariedade e a tolerância como se fossem favor e covardia.

Aluno 10: Não é todo mundo que não tem preconceito, todos nós temos uma História nisso.

Aluno 13: A escola é um lugar que sempre se encontra diferenças e semelhanças e todos fazem tudo por “obrigação”.

c) “O preconceito não é só coisa de grupos sectários, como skinheads, pois surge, às vezes, da tola pretensão de valorizar a si mesmo ao depreciar diferentes escolhas religiosas, estéticas, desportivas ou musicais” (MENEZES, 2008).

Aluno 1: As pessoas as vezes acham que apenas elas estão corretas quanto à seu modo de vida, seus gostos e, principalmente, sua religião.

Aluno 2: Que o preconceito não vem só de grupos terroristas e etc... Mas também no dia a dia por causa de coisas bestas como religião e etc.

Aluno 3: Além dos grupos de vândalos, existem muitos outros indivíduos preconceituosos em meio a sociedade.

Aluno 4: É quando uma pessoa gosta tanto do jeito dela, que quando alguém que é diferente em qualquer aspecto fica por perto, ele despreza a pessoa.

Aluno 5: Tem muitas pessoas preconceituosas por cores se a pessoa e negro ou branca, por religiões também, não sei por que tanto preconceito nós somos iguais.

Aluno 7: No caso grupos que não aceitam que as pessoas sejam diferentes delas que não gostem das mesmas coisas que eles.

Aluno 9: O preconceito não é só você cometer a agressão física porque você não aceita. Pois quando você tipo se afasta daquela pessoa, por causa de alguma coisa também é preconceito. Só acho.

Aluno 10: todo mundo tem preconceito não existe pessoas nesse mundo que não tenha preconceito.

Aluno 13: É um lugar que muitas pessoas não aceitam pensamentos diferentes dos outros, apenas por não acharem interessantes.

d) “[...] valorizar a variedade de culturas, o questionamento dos saberes e a necessidade do contraditório é o que devemos fazer sem propagar outro mito, o da neutralidade absoluta” (MENEZES, 2008).

Aluno 1: Não devemos excluir as pessoas apenas por não aceitarmos as diferenças dela.

Aluno 2: Que devemos mudar, devemos ser menos preconceituosos.

Aluno 3: devemos aprender com nossas diferenças.

Aluno 4: Que nós devemos aprender com as nossas diferenças.

Aluno 5: nos temos que escuta o que todo mundo escuta pois também não podem jogar as pessoas quando ela escuta uma coisa que você não gosta temos que se ouvir.

Aluno 7: Devemos valorizar a variedade de cultura sem reclamar e sermos mais humildes com a sociedade

Aluno 9: Eu acho que não existe ninguém neutro, sempre vai ter alguma coisa que a pessoa não vai aceitar.

Aluno 10: Ter preconceito com os outros costumes de outras regiões e uma besteira por que aquela região ou aquela pessoa com sua cultura, religião, etc...

Aluno 13: As vezes deveríamos ultrapassar essa barreira da neutralidade e ser mais aberto pra todo tipo de cultura.

e) “É difícil não discriminar, pois, ao generalizar experiências pessoais, já prejudicamos” (MENEZES, 2008).

Aluno 1: Não devemos julgar as pessoas sem antes conhecer melhor, por isso, antes de julgarmos devemos conhecer a pessoa.

Aluno 2: Que de uma forma ou outra estamos julgando, por exemplo quando falamos que não gostamos de algo por algum motivo, estamos julgando.

Aluno 3: as vezes desenvolvemos preconceito devido a convivência.

Aluno 4: Resposta idêntica à do aluno 3.

Aluno 5: é difícil não discriminar pois a gente sempre discrimina algo que as pessoas fazem.

Aluno 7: é difícil não discriminar porque somos todos diferentes dos outros.

Aluno 9: Acho que só de olhar o jeito da pessoa, como ela se porta e etc. já não gostamos muito e as vezes sem querer cometemos o preconceito.

Aluno 10: Não é difícil não discriminar uma pessoa que não seja da cor negra, parda, branca ou estilo de se vestir ou por causa da sua religião.

Aluno 13: É difícil não discriminar. Pois sempre as diferenças são coisas novas para nós mesmos, e mesmo sem conhecer aquilo, irá julgar por não ser parecido com ele.

f) Observe o título do artigo “O preconceito está em nós” (MENEZES, 2008), você concorda com o autor quando ele afirma que o preconceito está em nós? Justifique.

Aluno 1: Com certeza, porque sempre o preconceito começa a partir de nós e vai se espalhando como doença.

Aluno 2: Sim, por que sempre somos preconceituosos.

Aluno 3: Sim, pois julgamos as pessoas sem perceber.

Aluno 4: Sim, porque muitas vezes julgamos as pessoas sem perceber.

Aluno 5: Não, pois nem todos temos preconceitos.

Aluno 7: Sim, porque o preconceito está em nós que não aceitamos que as pessoas sejam diferentes de nós ou que não gostam das mesmas coisas que nós.

Aluno 9: Concordo, pois como eu tinha concordado anteriormente não existe ninguém neutro.

Aluno 10: Sim, por que todos nós temos preconceito com uma coisa sobre uma cor uma religião um grupo etc...

Aluno 13: Sim, pois todos temos preconceito mesmo sem admitir todos tem preconceito com algo.

g) O que você entende por preconceito?

Aluno 1: Eu entendo que preconceito é um sentimento ruim que as pessoas sentem quando não gostam de alguém ou quando, simplesmente, não querem aceitar as diferenças do próximo e daí, começam a discriminar e a rejeitar aquela pessoa.

Aluno 2: É quando julgamos uma pessoa por não gostar dela.

Aluno 3: É um mau conceito formado antes do tempo.

Aluno 4: Resposta idêntica à 3.

Aluno 5: Eu entendi que as pessoas tem muito preconceito com as outras e não deveria ter preconceito.

Ao analisar as vozes dos alunos, constata-se que alguns ainda tiveram o problema em relação à compreensão de texto, talvez isso tenha acontecido por esse artigo apresentar uma exigência maior de competência leitora. Entretanto, a intenção comunicativa principal, sobre a questão do preconceito, foi compreendida por todos, mesmo que alguns tenham demonstrado isso de uma forma mais tímida.

Nós não poderíamos esperar uma compreensão homogênea, haja vista que a própria teoria bakhtiniana aduz que o dialogismo está ligado à condição humana e à heterogeneidade dos sujeitos; o pensamento não estaria no sujeito em si, mas entre os sujeitos, como se pôde observar na resposta do aluno 3, quando perguntado sobre a afirmação de que o preconceito estaria em nós. Vejamos: “Sim, pois julgamos as pessoas sem perceber”. O mesmo acontece com o aluno 10 na pergunta b: “Não é todo mundo que não tem preconceito, todos nós temos uma História nisso”. Nesse sentido, Bakhtin (2015, p. 48) acrescenta que:

[...] todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o escurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos.

Tal exemplo ilustra a situação típica de que os enunciados reproduzem pensamentos e comportamentos advindos de uma prática reiterada, incorporaram o outro, mesmo que involuntariamente. Vale ressaltar, ainda, que a tomada de consciência também é dialógica, pois o sujeito se viu com os olhos dos outros representantes de seu grupo social (ao admitir que julgava usando verbos em primeira pessoa), dando a ideia de que a consciência de si resultaria, inexoravelmente, naquele caso, da consciência de classe.

5.1.5 Aula 5

Objetivo: Reconhecer e refletir sobre os sujeitos sociais presentes nas letras das músicas *Sonhar* (MC Gui) e *País do futebol* (MC Guimê), buscando as possíveis semelhanças que se refletem nos discursos de cada música.

1) Descreva o sujeito social encontrado em cada música.

Aluno 2: Na música “Sonhar” o garoto nasceu na favela, mais agora está em condição boa e quer dividir o que tem. Na música “País do futebol” o garoto ganhou muito e ostenta por onde passa.

Aluno 4: Todos moram em favela e tinham um sonho que conseguiram realizar.

Aluno 7: Vivem de músicas de funk, tem boas economias de vida e boas economias.

Aluno 11: São funkeiros que tentam mostrar as pessoas que o mesmo mundo ou país em que eles vivem não é ruim. Tem orgulho de onde vivem.

3) Para você, qual é o conceito de favela?⁸

Aluno 2: Conjunto de casas, pra pessoas que não tem onde morar, um lugar pobre.

Aluno 4: Um local pobre com desvalorização social e poucas condições de vida.

Aluno 7: Favela pra mim é aquele lugar cheio de casa uma em cima das outras, ruas apertadas e com boas pessoas que não tem condições de ir para um lugar melhor.

Aluno 11: Uma comunidade, onde as pessoas vivem com orgulho mesmo tendo poucas condições financeiras.

⁸ A sequência numérica obedece à numeração das questões de pesquisa.

4) O que significa “favela” para os autores?

Aluno 2: Que pra criança é um lugar bom, porque se pode brincar, jogar bola e etc...

Aluno 4: Para ele significa sinônimo de pobreza.

Aluno 7: Favela para eles significa lugar de traficantes lotados de drogas, com muita violência.

Aluno 11: Um lugar onde eles nasceram e orgulho e querem viver porque amam o local.

5) Comente a 2ª estrofe da música “Sonhar”.

Se hoje eu tenho quero dividir
Ostentar pra esperança levar
Pras crianças nunca desistir
Um sonho que leve a gente acreditar.

A esse respeito, os enunciados dos alunos foram:

Aluno 2: Que agora ele tem muito, ele quer ajudar quem não tem, que vai ensinar crianças a nunca desistir de seus sonhos.

Aluno 4: Tudo o que ele tem hoje vai dividir com os que não tem condições e que um dia vai repetir.

Aluno 7: Que ele quer dividir o que ganha com os próximos, para sempre acreditar nos seus sonhos e nunca desistir.

Aluno 11: Que se hoje o autor tem condições prefere ter a humildade de dividir sua felicidade, e ostentar suas ideias e a felicidade a todos e as crianças, um sonho pra fazer e criar esperança.

7) O termo “ostentar”, no seu entendimento, é algo positivo ou negativo? Justifique.

Aluno 2: Acho que é negativo, porque se tenho não preciso ficar mostrando e etc.

Aluno 4: Depende de como se usa, é bom pois é uma consequência do seu esforço.

Aluno 7: Positivo, eles mostram o que ganham a conquistar aquilo que quer.

Aluno 11: Positivo no modo de riqueza e coisas da moda o qual muitos querem.

9) Comente os versos:

Hoje no asfalto de toda São Paulo
De nave do ano, tô na passarela.

A seguir, as vozes dos alunos como resposta:

Aluno 2: Que nas ruas de São Paulo arrasa por onde passa.

Aluno 4: Antes ele tinha uma condição ruim e agora pode ostentar para todos.

Aluno 7: Significa que eles estão com carros do momento andando pelas ruas da cidade.

Aluno 11: Ele quis dizer que nas ruas de toda São Paulo com carro de luxo, ou do ano! Ele passa pelas avenidas ostentando o seu bem.

10) Há algum trecho, em ambas as músicas, do qual você discorda da visão de quem escreveu? Justifique.

Aluno 2: Não. Acho certo o que dizem, principalmente na música "Sonhar".

Aluno 4: Não, pois a realidade é a mesma.

Aluno 7: Não, pois tudo o que eles falaram na música é verdade.

Aluno 11: Não, todos demonstram a sua realidade...

Nessa intervenção, não pudemos aplicar os questionários com número de alunos suficiente, pois foi um dia letivo após um feriado prolongado em que verificamos que vários alunos costumam faltar. Esse não é um fato isolado na escola, sempre, após um feriado, grande parte dos alunos costuma faltar. Como optamos por mostrar os questionários dos alunos que percorreram toda a intervenção, apenas quatro que se encaixam nesse requisito tiveram seus questionários apresentados.

Optamos por propor duas músicas com realidades parecidas, para que a turma percebesse nuances temáticas trazidas na categoria de funk que os alunos consideraram como "funk consciente". Essa seria uma oportunidade em que poderíamos vislumbrar situações de identificação entre as vozes dos alunos e a voz do eu lírico das músicas em análise, dada a importância de se estimular a interação entre o mundo da cultura com o mundo da vida, enfatizados por Bakhtin. A esse respeito, segundo Oliveira (2008, p. 12-13):

[...] para esse autor, os estudos realizados no mundo da cultura deveriam ter como ponto de partida o mundo da vida, mundo concreto no qual emergem valores e se realiza o acontecimento discursivo em sua singularidade; mundo no qual habitam sujeitos com suas responsabilidades e atos são praticados. Ao deixar de tomar esse mundo da vida como ponto de partida, ao ignorar a singularidade e a eventicidade do ser, diz ele, as teorias tornam-se incapazes de orientar para a vida prática, pois o mundo abstrato que elas criam, por não caber o ser humano em sua singularidade, traz consigo impedimentos à visibilização dos atos e das ações praticadas por esse ser.

Vejamos mais uma vez, a título de finalização de análise, os enunciados de alguns alunos:

Aluno 7: Favela pra mim é aquele lugar cheio de casa uma em cima das outras, ruas apertadas e com boas pessoas que não tem condições de ir para um lugar melhor.

Aluno 11: Uma comunidade, onde as pessoas vivem com orgulho mesmo tendo poucas condições financeiras.

Aluno 7: Favela para eles significa lugar de traficantes lotados de drogas, com muita violência.

Aluno 11: Um lugar onde eles nasceram e orgulho e querem viver porque amam o local.

Quando perguntados sobre o que significaria “favela”, para eles e para os autores, verificamos certo desconhecimento em algumas vozes acerca da realidade viva trazida na música. Os alunos responderam, assim, baseados em conceitos simplistas, como o enunciado do aluno 7; e conceitos mais elaborados, como o apresentado pelo aluno 11 nos dois questionamentos. São visões díspares em que se constata o mundo da vida e o dos valores que cada voz trouxe. Provavelmente, os valores da vida que emergem do dizer de cada um se refletem ou se refletiram no seu posicionamento, na sua aceitação ou não aceitação do gênero funk como um estilo musical.

5.1.6 Aula 6

Objetivos: Finalizar as atividades alusivas ao funk e observar posicionamento dos alunos acerca do gênero funk a partir das músicas escolhidas pelas duplas.

Essa foi a nossa última aula, planejada para ocorrer em forma de seminários, pois acreditamos que seria mais produtivo para que os alunos fizessem um balanço do que foi trabalhado ao longo dos meses, mostrando a sua perspectiva acerca do gênero trabalhado e visto como polêmico, na maioria das vezes por alguns alunos.

Optamos por deixar que os grupos utilizassem os recursos que achassem mais adequados para sua apresentação, devendo apenas escolher uma música do gênero funk, justificar por que a escolheu e responder aos questionamentos da professora pesquisadora ao final de cada seminário.

Essa última etapa foi a mais prejudicada em seu andamento, pois no dia marcado para a apresentação dos grupos, uma sexta-feira, em que haveria duas aulas seguidas, tempo suficiente para que os grupos se apresentassem, ocorreram vários imprevistos: a primeira data (05/08/16, nos dois últimos horários) teve de ser

adiada, pois faltou água na escola, só havendo aula até o 3º horário. Por isso, as turmas precisaram ser dispensadas, já que não fora possível providenciar o lanche para os alunos, nem manter o bebedouro e os banheiros em funcionamento. Adiamos para a sexta-feira subsequente, mas apenas uma dupla estava em condições de se apresentar, pois os outros grupos alegaram problemas na finalização dos trabalhos.

Na verdade, observamos a falta de compromisso de alguns grupos da turma ao prazo estipulado, deixando as atividades a ser feitas de última hora. Dessa forma, acabamos com as apresentações fragmentadas em três aulas de dias diferentes. Houve, inclusive, uma aluna que simplesmente disse que não faria porque sua mãe não permitia que fosse à casa de um colega para fazer o trabalho. A ela foi dada a opção de fazer individualmente, mesmo assim, não o fez. O ponto mais negativo nessa proposta de atividade foi justamente a falta de compromisso e de interesse no trabalho por parte de alguns alunos, mesmo sabendo que valeria parte da nota. A turma realmente não via no funk um estilo musical que despertasse o seu interesse e talvez esse pudesse ser um dos fatores que explicasse a falta de compromisso com a atividade proposta e certo descaso com seu trabalho, observado em alguns grupos. Obtivemos, ao final, seis trabalhos, sendo quatro em grupo e dois individuais.

Para efeito de registro, as fotografias dos alunos no momento de suas apresentações estão disponíveis no Apêndice B. Dentre os questionamentos feitos ao final do trabalho, destacamos os dois a seguir, aos quais cada aluno, independentemente de grupo, deveria responder:

1) Qual é a sua opinião sobre o funk? Acredita que pode ser trabalhado em sala de aula?

2) De que maneira a leitura contribuiu na formação da sua opinião?

Todos os grupos usaram como tema do trabalho o histórico do funk, mesmo sem a nossa solicitação, uma vez que já havíamos tido uma aula dedicada ao histórico daquele gênero musical. Vale ressaltar que o foco estava realmente no dizer do grupo, não em pesquisas sobre a origem do funk. Alguns alunos recorreram aos cartazes e ao aparelho de som e outros preferiram utilizar o projetor multimídia, com som e imagem, para demonstrar a música escolhida.

Transcrevemos a seguir os posicionamentos de alguns alunos armazenados em áudios gravados em sala de aula, cujas argumentações consideramos

relevantes como recorte, podendo ilustrar os resultados obtidos em nossa pesquisa. Segue o diálogo entre a professora pesquisadora e o Grupo 1:

Grupo 1: A gente achou esse o melhor clipe de funk porque abre muito a mente dos jovens sobre o que tá acontecendo hoje no Brasil e é muito importante estudar sobre isso.

Se você acha que o funk é falta de educação e de moral não é bem assim. Alguns dizem que o funk não presta e até têm razão, a maioria das letras não tem conteúdo.

Professora/mediadora: O que é o funk consciente na opinião do grupo?

Grupo 1: Funk consciente tem o objetivo de conscientizar as pessoas sobre a situação atual do Brasil como a religião, o preconceito, economia... Eles pegaram um ritmo bastante conhecido pelos jovens e fizeram disso uma ponte.

Professora/mediadora: Então vocês acham que foi positiva a experiência de escolher a letra com a batida do funk para passar a mensagem?

Grupo 1: Foi. Se tivesse feito com outros gêneros não ia 'bater tanto' porque o pessoal não escuta tanto outros gêneros.

Professora/mediadora: Quais os aspectos positivos e negativos do funk?

Grupo 1: A gente não achou muita coisa, conversamos e achamos a nossa opinião mesmo [...] Conversamos e achamos que o funk traz oportunidade pros jovens. Ele ganhou muito dinheiro com aquela música *Baile de favela*.

[...] E aqui ele veio da pobreza e conseguiu o seu espaço no funk e tá ganhando dinheiro até agora; o MC Guimê também. E também tem a conscientização dos jovens, que é uma exceção, né? Nem todos os funks conscientizam, mas o que a gente tá trabalhando conscientiza muito. Os aspectos negativos do funk que é a apologia às drogas, às armas, tratam a mulher como objeto e não como pessoa. Várias crianças podem escutar esse tipo de música e fazer esse tipo de coisa.

Professora/mediadora: O funk pode ser trabalhado nas escolas?

Grupo 1/Aluno 2: A gente fala que pode, aliás, não só o funk, porque outros gêneros musicais abordam muita cultura. Então é muito bom trabalhar esses gêneros. Sempre mantendo o respeito em sala de aula, palavrões não podem ser falados em respeito ao professor.

Professora/mediadora: Qual foi a importância da leitura para trabalhar esse gênero com o qual vocês não tinham muita intimidade?

Grupo 1: A gente se aprofunda mais no tema, adquire conhecimentos. Além da música a gente ganha a história de vida dos funkeiros, o lado bom também, porque geralmente só vemos o lado ruim. A gente generaliza.

Professora/mediadora: Vocês mudaram um pouco a ideia que vocês tinham do funk depois das leituras?

Grupo 1/Aluno 2: Sim, escutamos não só essa música do MC Garden, mas outras e [...] mas o funk consciente é muito bom, eu aprovei e recomendo pra todo mundo

Apesar dos contratempos e dos pontos negativos que já citamos, esse diálogo, sem dúvida, foi o momento mais proveitoso de nossa pesquisa. Mesmo com nervosismo, alguns alunos se saíram muito bem na hora de suas apresentações.

Os trechos do diálogo supramencionado pertencem à primeira dupla a se apresentar no ciclo de apresentações do trabalho final. Nesse sentido, destacamos a postura do grupo em relação ao gênero apresentado no início da aplicação do protótipo e no final de toda essa trajetória, quando, por exemplo, dizem: “Se você

acha que o funk é falta de educação e de moral não é bem assim”, “Alguns dizem que o funk não presta e até têm razão, a maioria das letras não tem conteúdo”.

Esses posicionamentos discursivos nos fazem refletir sobre o que Bakhtin diz acerca da relação entre o mundo da cultura e o mundo da vida destacando o conceito de ato ético (OLIVEIRA, 2008), que é resultante de ações realizadas pelos sujeitos, em sua existência concreta, carregado de valores, de avaliações, de posicionamentos. É por meio desse ato que o sujeito se reconhece e também é reconhecido, tendo em vista que tal ato é parte integrante do ser e de suas ações. E a linguagem, ainda na esteira do teórico russo, seria o elemento que enuncia o ato ético, pois a palavra é carregada de valores. Assim, quando os alunos dizem que a maioria das letras não teria conteúdo, eles estariam refletindo e refratando os valores que permeiam o seu convívio social.

Quando perguntado se o funk poderia ser trabalhado nas escolas, o aluno 2 respondeu: “A gente fala que pode, aliás não só o funk, porque outros gêneros musicais abordam muita cultura. Então é muito bom trabalhar esses gêneros [...]”. Interessante notar que os alunos que formaram a dupla em questão, quando perguntados na primeira intervenção sobre o que achavam do funk, foram alguns dos que falaram que funk era lixo. A mudança daquela postura tão rígida e, conseqüentemente, do posicionamento meramente repetitivo veio, provavelmente, das contribuições provenientes da leitura e das discussões e reflexões em nossas rodas de conversa. Vejamos, ainda, o que o aluno 2 disse sobre a importância da leitura para trabalhar esse gênero com o qual não tinha muita intimidade:

A gente se aprofunda mais no tema, adquire conhecimentos. Além da música a gente ganha a história de vida dos funkeiros, o lado bom também, porque geralmente só vemos o lado ruim. A gente generaliza.

O dialogismo, segundo a teoria bakhtiniana, está ligado à condição humana e à heterogeneidade que lhe é peculiar; o pensamento seria como um signo, não estando especificamente no sujeito, mas entre os sujeitos, por isso acreditamos ser esse um fator que explicaria a carga da influência ideológica que atinge e mantém determinado grupo com voz e posicionamento parecidos ou até iguais. Quando um dos alunos admitiu: “A gente generaliza”, verifica-se uma tomada de consciência que também é dialógica, pois quando o sujeito tenta tomar consciência de si, faz isso, de certa forma, tentando se ver com os olhos do outro e esse outro pode ser alguém do

seu convívio ou do seu grupo social, o que também poderíamos considerar como consciência de classe, a depender do caso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta trajetória, faremos algumas ponderações sobre o resultado de nossa pesquisa, focando em alguns pontos que nortearam o nosso trabalho. O primeiro deles foi a inquietação que gerou o nosso objetivo geral e a motivação para iniciar a nossa pesquisa com base nas seguintes indagações: de que forma o gênero funk poderia contribuir para a leitura crítica dos alunos do 9º Ano do Ensino fundamental? Como um protótipo de ensino baseado no gênero funk pode contribuir para a leitura mais situada, crítica e significativa junto aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental?

Para responder a essas questões, montamos um protótipo de ensino inspirado em Rojo (2012) e com base no aporte teórico do Círculo de Bakhtin, procurando compreender os aspectos que fazem das vozes dos alunos do 9º Ano servir de combustível para os mais variados posicionamentos, por meio de enunciados que, segundo nossas análises, mesmo que de forma incipiente e não exaustiva, puderam nos fazer concluir que o gênero funk foi, do início até o fim da intervenção, polêmico e causa das mais diversas reflexões, tendo em vista a tensão entre as vozes envolvidas no processo.

Durante a intervenção, pudemos constatar posicionamentos e reflexões por parte dos discentes e docentes. Foi interessante perceber a carga preconceituosa que envolve o gênero e que independe da formação escolar ou acadêmica; alguns colegas de profissão, inclusive, questionaram se seria válido trabalhar com um gênero tão polêmico, pois alguns acreditavam ser aquele um tema “pobre e baixo” para fins de pesquisa, explicando que a pobreza se daria pelo conteúdo a ser trabalhado e se valeria a pena ser levado aos bancos acadêmicos; e baixo, dado ao teor das letras que envolvem boa parte das músicas do funk.

O desafio de assumir a função professor e ao mesmo tempo pesquisador, tendo em vista situações dessa natureza, não foi fácil, mas também foi bastante instigante, destacando que pouco importaria a opinião do professor, uma vez que seu papel estaria mais atrelado à confecção do protótipo de ensino. Nessa perspectiva, importava a essência do que o pesquisador observaria. Ademais, uma questão de ordem pessoal que não ajudou na pesquisa foi não conseguir o afastamento para o estudo, por parte de uma das instituições empregadoras, já que o planejamento do protótipo com base no estudo da teoria e nas demais análises

requer um bom tempo do pesquisador que também é professor. O primeiro desafio foi justamente saber ouvir os comentários preconceituosos dos colegas que há pouco foram relatados sem que isso afetasse no resultado do protótipo a ser trabalhado e nas conclusões a ser postas na pesquisa. Assim, ouvir da forma mais isenta possível foi essencial. O segundo foi enfrentar a resistência inicial da turma quanto ao que se iria trabalhar, como pode ser constatado no dizer de um aluno que, no primeiro dia, afirmou categoricamente: “Professora, a senhora tá querendo que a gente goste de funk, é? Se for, pode desistir!”.

Foi necessário deixar claro para a turma a nossa posição de pesquisador, bem como lidar com reclamações quando “novamente apresentávamos o mesmo tema”, apesar de cada aula ser diferente. Após todas as aulas, verificamos que foi possível vencer essa etapa e que a resistência dos alunos junto ao tema foi arrefecida e pudemos aproveitá-la justamente no dizer de cada aluno envolvido: o fato de haver identificação ou não com o gênero funk apenas enriqueceu a pesquisa.

Desse modo, o nosso objetivo, no sentido de trazer reflexões para dentro da sala foi exitoso, pois a resposta aos comentários que consideramos preconceituosos por parte de algumas pessoas da escola veio por meio do discurso de um dos alunos que fez parte de nossa pesquisa ao dizer em sua apresentação: “A gente generaliza”. O mesmo aluno também dizia acreditar que o funk poderia ser trabalhado na escola ao fim da intervenção, cabe destacar, como comentamos anteriormente na parte das análises, que essa reflexão adveio de uma das vozes que formavam o coro dominante no ambiente escolar que o funk é lixo.

O segundo ponto foi justamente buscar o embasamento teórico necessário para que pudéssemos compreender de que forma o discurso (que é dialógico) se dá e como aproveitá-lo da melhor maneira para alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa. Nesse sentido, Bakhtin foi fundamental em seus ensinamentos sobre a atuação das forças centrípetas e centrífugas, conforme expusemos no corpo de nosso trabalho. Ficou muito clara para nós a dificuldade, como professor, em lidar com o embate entre o discurso considerado como dominante, centralizador e unificador (de prestígio) e o discurso descentralizador, marginal e separador neste contexto de pesquisa. Entretanto, não podemos olvidar, também, da riqueza dos debates e embates que tornaram as rodas de conversa bastante proveitosas, pois é no chão da escola que preparamos os nossos alunos para que sejam sujeitos,

críticos, pensantes e questionadores, e essa oportunidade nos foi dada a partir deste trabalho.

Também se faz necessário destacar o estudo sobre o enunciado que, segundo o Círculo de Bakhtin, não poderia existir fora das relações dialógicas e que envolve os atos de contar, recontar, refutar, aceitar, negar, entre outros. Esse modo de dizer foi importante em nossa pesquisa no momento em que procuramos refletir e refratar as vozes dos alunos que assumiram uma posição ativa como partícipes das nossas rodas de conversa. Desse modo, demonstraram a capacidade de ser agentes reflexivos, dotados de responsividade nas relações dialógicas postas, atingindo, então, um dos objetivos pretendidos que seria sistematizar um protótipo de ensino com o gênero discursivo funk no intuito de que os alunos desenvolvessem sua leitura de uma forma responsiva.

A leitura foi um fator primordial para que os alunos tivessem um posicionamento mais crítico e uma postura adotada diante de situações na vida real. Os próprios alunos emitiram a sua opinião sobre de que forma a leitura poderia ter influenciado na maneira como cada um compreendia o gênero funk e o resultado no que diz respeito à importância e à dimensão da leitura no processo de formação de cidadãos mais preparados para lidar com os mais variados gêneros e culturas que estão por vir.

A maior lição extraída com a nossa experiência é a necessidade do aprofundamento nos estudos por parte do profissional da educação. O conhecimento fará com que o professor tenha um olhar mais aberto e ouvidos mais atento aos diversos posicionamentos que, inexoravelmente, são trazidos para o ambiente escolar. Assim, o dialogismo se perfaz, na troca com o outro, pois aquele outro também me constitui.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de leituras para neoleitores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ALMEIDA, José Milton de. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5. ed. e 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CASADO ALVES, Maria da Penha; CAMPOS, Sulemi Fabiano; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: EDUFRN, 2014.

CUNHA, Diogo; DINIZ, André. **A República Cantada: do choro ao funk, a história do Brasil através da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

ESSINGER, Silvio. **Batidão: uma história do funk**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. Introdução: o mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed Objetiva, 2004.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Gêneros textuais: reflexões e ensino. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

MENEZES, Luis Carlos de. O preconceito está em nós. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 216, out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/776/o-preconceito-esta-em-nos>>. Acesso em: 20 maio 2017.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de Compreendendo e interpretando práticas discursivas: (re)visitando orientações bakhtinianas. In: OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de; CASADO ALVES, Maria da Penha; SILVA, Marluce Pereira da (Org.). **Linguagens e práticas sociais**: ensaios e pesquisas. Natal: EDUFRN, 2008.

PAULA, Luciane de. **O SLA funk de Fernanda Abreu**. 2007. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2007.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. .

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxanne; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, Lilian Lopes Martin. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

SOBRAL, Adail. Ato, Atividade e Evento In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. e 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

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

VIANNA JÚNIOR, Hermano Paes. **O baile funk carioca: festa e estilos de vida metropolitanos**. 1987. 150f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – LETRA DO FUNK RAP DA FELICIDADE

RAP DA FELICIDADE

Compositores: Cidinho e Doca

Cantores: Cidinho e Doca

Eu só quero é ser feliz
Andar tranqüilamente
Na favela onde eu nasci
É...
E poder me orgulhar
E ter a consciência
Que o pobre tem seu lugar

Fé em Deus DJ

Eu só quero é ser feliz
Andar tranqüilamente
Na favela onde eu nasci
É...
E poder me orgulhar
E ter a consciência
Que o pobre tem seu lugar

Mas eu só quero
É ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci
Ham
E poder me orgulhar
E ter a consciência
Que o pobre tem seu lugar

Minha cara autoridade eu já não sei o que
fazer
Com tanta violência eu sinto medo de
viver
Pois moro na favela e sou muito
desrespeitado
A tristeza e alegria que caminham lado a
lado
Eu faço uma oração para uma santa
protetora
Mas sou interrompido a tiros de
metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa
grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na
favela
Já não agüento mais essa onda de
violência
Só peço autoridades um pouco mais de
competência

Vamos lá

Vamos lá

Eu só quero é ser feliz
Andar tranqüilamente
Na favela onde eu nasci
Ham...
E poder me orgulhar
E ter a consciência
Que o pobre tem seu lugar

Mas eu só quero
É ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci
É...
E poder me orgulhar
E ter a consciência
Que o pobre tem seu lugar

Diversão hoje em dia não podemos nem
pensar
Pois até lá nos bailes eles vem nós
humilhar
Ficar lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local
Pessoas inocentes que não tem nada
haver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque
uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente
saudade
O gringo vem aqui e não conhece a
realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de
coco
E o pobre na favela vive passando sufoco
Trocaram a presidência uma nova
esperança
Sofri na tempestade agora eu quero a
bonança
Povo tem a força, precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada faremos tudo
daqui
Quero ouvir

Eu só quero é ser feliz
Andar tranqüilamente
Na favela onde eu nasci
É...
E poder me orgulhar
E ter a consciência

Que o pobre tem seu lugar

Eu...

Eu só quero
É ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci
Ham
E poder me orgulhar
E ter a consciência
Que o pobre tem o seu lugar

Diversão hoje em dia nem pensar
Pois até lá nos bailes eles vem nós
humilhar
Ficar lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local
Pessoas inocentes que não tem nada
haver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque
uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela senti
saudade
O gringo vem aqui e não conhece a
realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de
coco
E o pobre na favela passando sufoco
Trocaram a presidência uma nova
esperança
Sofri na tempestade agora eu quero a
bonança
O povo tem a força só precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada faremos tudo
daqui
Vamos lá

Quero ouvir

Eu só quero é ser feliz
Andar tranqüilamente
Na favela onde eu nasci
É...
E poder me orgulhar
E ter a consciência
Que o pobre tem seu lugar

É...

Eu só quero
É ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci
Ham
E poder me orgulhar
E ter a consciência
Que o pobre tem o seu lugar

E poder me orgulhar
E ter a consciência
Que o pobre tem seu lugar

Disponível

em:<<http://www.vagalume.com.br/mcs-cidinho-e-doca/rap-da-felicidade.html#ixzz3lqpMc5z1>>.
Acesso em: 23 jun. 2016.

ANEXO B – MATÉRIA “O PRECONCEITO ESTÁ EM NÓS”

O preconceito está em nós

Na sala de aula, assim como em qualquer outro ambiente, ocorrem situações de discriminação. É necessário reconhecê-las e discuti-las. Luis Carlos de Menezes (novaescola@fvc.org.br) Físico e educador da Universidade de São Paulo, vê os preconceitos como adversários da cultura em geral e da ciência em particular.



"A escola é um espaço privilegiado para aprender a resolver conflitos e conviver com a diferença." Foto: Emilia Brandão

A escola não é uma ilha, e entre alunos e professores estão presentes as mesmas relações de uma sociedade que estimula o individualismo e vê a solidariedade como se fosse um favor e a tolerância como covardia. A nós, educadores, usualmente defensivos, cabe uma posição mais consciente e deliberada contra essa cultura de agressividade, começando por identificar e combater atitudes que comprometem o convívio escolar e envenenam a vida social.

O preconceito não é só coisa de grupos sectários, como skinheads, pois surge, às vezes, da tola pretensão de valorizar a si mesmo ao depreciar diferentes escolhas religiosas, estéticas, desportivas ou musicais. Ele pode se manifestar, às vezes, disfarçado de humor, como na humilhação - ou bullying - de um estudante por seu sotaque regional ou pela forma como se veste. Uma escola que admite posturas como essas, por não reconhecer seu potencial destrutivo, abre caminho para discriminações de etnia, idade, origem, gênero e classe. Muitas formas de intolerância resultam de visões e superstições presentes nas relações familiares e afetivas e de valores disseminados na sociedade. Em oposição a isso, a escola deve estimular crianças e jovens a identificá-las em piadas, notícias, torcidas esportivas, filmes de ação e novelas e discutir suas origens sociais e históricas. A atividade é adequada a diferentes disciplinas.

As práticas de segregação por condições de vida, preferências ou deficiências também podem ser identificadas e debatidas por meio da dramatização de reações possíveis de jovens e de educadores diante da imagem de um trabalhador urbano saindo imundo de um bueiro ou do sorriso bondoso de uma criança com síndrome de Down. Ao mostrar como os preconceitos são usualmente reforçados por constrangimentos ou revelados pela intolerância, em situações que demandariam compreensão e solidariedade, questionam-se atitudes de professores na sala de aula, por exemplo, ao tratar com alunos que têm diferentes ritmos de aprendizagem.

É difícil não discriminar, pois, ao generalizar experiências pessoais, já prejudicamos. Mais complicado ainda é reconhecer como desfiguramos traços de caráter e sentimentos pessoais ao descrever quem estranhamos. Ao nos referirmos a jovens da escola privada como patricinhas e aos da escola pública como pivetes, por exemplo, estamos revelando nossa própria grosseria e insensibilidade pelo simples uso desses termos - e é bom ter consciência disso.

Os julgamentos preconceituosos, no entanto, nem sempre são definitivos, assim como as afirmações científicas. O que parecia bem compreendido há alguns anos, como a constituição e a expansão do Universo, hoje apresenta vários pontos obscuros. Por isso, valorizar a variedade de culturas, o questionamento dos saberes e a necessidade do contraditório é o que devemos

fazer sem propagar outro mito, o da neutralidade absoluta. A escola é um espaço de diversidade privilegiado para aprender a resolver conflitos e saborear a graça do convívio com a diferença. É assim que ela combate os preconceitos.

Publicado em NOVA ESCOLA Edição 216, OUTUBRO 2008.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/preconceito-466789.shtml>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

ANEXO C – LETRA DO FUNK SONHAR

Sonhar (Mc Gui)

Não nasci na rua
Mas me joguei nela
Sou mero aprendiz
Na vida de favela
Tenho certeza
Que a fé nunca morre
E a vida real não parece novela

Se hoje eu tenho quero dividir
Ostentar pra esperança levar
Pras crianças nunca desistir
Um sonho que leve a gente acreditar

Peço pra Deus o caminho iluminar
Que a luta que eu trago não me traga dor
Eu faço o possível pra gente ganhar
A guerra de miséria que a gente criou

Cê tá ligado, o quanto é difícil
Quado lá em cima querem derrubar
Mas quando embaixo se pede ajuda
Ninguém da a mão se é pra te levantar

Sonhar, nunca desistir
Ter fé, pois fácil não é e nem vai ser
Tentar até se esgotar suas forças
Se hoje eu tenho quero dividir
Ostentar pra esperança levar

Sonhar, nunca desistir
Ter fé, pois fácil não é e nem vai ser
Tentar até se esgotar suas forças
Se hoje eu tenho quero dividir
Ostentar pra esperança levar e o mundo
sorrir

Criança quer ser jogador pra dar pra
Família um futuro melhor

Acende essa luz ai no fim do túnel
Que é pra esse menor no futuro enxergar

Se hoje eu tenho quero dividir
Ostentar pra esperança levar
Pras crianças nunca desistir
Um sonho que leve a gente acreditar

Acredito e tenho o pé no chão vou fazer
Um som me jogar no mundão
Quero ser do bem não importa o estilo
Com tanto que tenha tudo que eu preciso

Minha família tá sempre aumentando,
meus amigos
Só vem pra somar, quando eu sinto
Que tá me atrasando já chuto pra longe
Pra não mais voltar

Sonhar, nunca desistir
Ter fé, pois fácil não é e nem vai ser
Tentar até se esgotar suas forças
Se hoje eu tenho quero dividir
Ostentar pra esperança levar

Sonhar, nunca desistir
Ter fé, pois fácil não é e nem vai ser
Tentar até se esgotar suas forças
Se hoje eu tenho quero dividir
Ostentar pra esperança levar e o mundo
sorrir

Disponível

em: <<http://www.vagalume.com.br/mc-gui/sonhar.html#ixzz3rbgQf2Yx>>.

Acesso em: 20 out. 2015

ANEXO D – LETRA DO FUNK *PAÍS DO FUTEBOL*

País do Futebol (part. Emicida)

MC Guimê

Compositor: Mc Guimê / Emicida

No flow, por onde a gente passa é show
Fechou, e olha onde a gente chegou
Eu sou... País do Futebol Negô
E Até gringo sambou, tocou Neymar é gol!

[Mc Guimê]

Ô minha pátria amada e idolatrada
Um salve à nossa nação
E através dessa canção
Hoje posso fazer a minha declaração
Entre house de boy, beco e viela
Jogando bola dentro da favela
Pro menor não tem coisa melhor
E a menina que sonha em ser uma atriz
de novela
A rua é nossa e eu sempre fui dela
Desde descalço gastando canela
Hoje no asfalto de toda São Paulo
De nave do ano tô na passarela
Na chuva, no frio, no calor
No samba, no rap, tambor
Com as mãos pro céu igual meu Redentor
Agradeço ao nosso Senhor

[Refrão]

No flow, por onde a gente passa é show
Fechou, e olha onde a gente chegou
Eu sou... País do Futebol Negô
Até gringo sambou, tocou Neymar é gol!

No flow, por onde a gente passa é show
Fechou, e olha onde a gente chegou
Eu sou... País do Futebol Negô
Até gringo sambou, tocou Neymar é gol!

[Emicida]

Poeira no "boot", é cinza ki-chute
Campão, barro na canela
Maloqueiro, "Fut", talento
É arte de chão, ouro de favela
Imaginei pique Boy do Charmes
Voltei estilo Charles Dom
Pra fazer a quebrada cantar "memo"
É tipo Mc Lon
Eu vim pelas taças, pois raça
Foi quase dois palito
Ontem foi choro hoje tesouro
E o coro grita "tá bonito"
Eu sou Zona Norte, Fundão
Swing de vagabundo
Dos que venceu a desnutrição
E hoje vai dominar o mundo

[Refrão]

No flow, por onde a gente passa é show
Fechou, e olha onde a gente chegou
Eu sou... País do Futebol Negô
Até gringo sambou, tocou Neymar é gol!

No flow, por onde a gente passa é show
Fechou, e olha onde a gente chegou
Eu sou... País do Futebol Negô
Até gringo sambou, tocou Neymar é gol!

Disponível em:

<<https://www.vagalume.com.br/mc-guime/pais-do-futebol-part-emicida.html>>

Acesso em: 20 out. 2015

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROTÓTIPO DE ENSINO

ESCOLA ESTADUAL JORGE FERNANDES

Professora: Manuella Queiroz da Siva

Ano Escolar: 9º Ensino Fundamental II

Turma: “A”

Turno: Matutino

PROTÓTIPO DE ENSINO

Objetivos pretendidos com o protótipo de ensino

- Reconhecer o gênero funk como gênero musical que também pode ser estudado na escola.
- Conhecer a origem do gênero funk.
- Compreender as questões sociais que envolvem o gênero funk.
- Reconhecer as diversas vozes envolvidas no discurso proferido no gênero funk.
- Debater os temas mais recorrentes nas músicas do gênero funk: drogas, violência, pobreza, a ostentação, o preconceito e a banalização da figura feminina.
- Perceber as marcas de oralidade que permeiam a escrita do gênero.
- Problematizar o movimento do funk a partir das vozes contrárias a ele a partir da cultura valorizada/desvalorizada.
- Conscientizar os alunos de que existe o preconceito linguístico que envolve o gênero funk e que isso deve ser combatido.
- Observar a diversidade de temas que envolvem o gênero para que sua escrita reflita o eu e o outro que envolvem o discurso dialógico, bem como a heterodiscursividade (discurso de outrem na linguagem de outrem, segundo Bakhtin).
- Desenvolver a leitura e a oralidade dos alunos em oficinas propostas.
- Desenvolver a escrita dos alunos no que tange ao reconhecimento da linguagem formal e informal.
- Fazer uso de paródias que envolvem o funk.

- Analisar letras e canções, buscando os efeitos de sentido.
- Criar músicas com temas relevantes para a faixa etária dos alunos para a produção de um CD da turma do 8º ano A.

Planejamento geral

Conteúdo: O gênero musical funk, origem, temáticas que envolvem o gênero.

Objetivos:

- (Re)conhecer o gênero funk nas composições trazidas para as aulas.
- Conhecer o surgimento (histórico) do funk.
- Observar as características que compõem o gênero no tocante à temática.
- Perceber a importância do funk dentro do contexto social atual.
- Refletir sobre as questões sociais inseridas nas letras das canções apresentadas.
- (Re)conhecer as diversas vozes que permeiam o discurso trazido no gênero funk.
- Identificar as marcas de oralidade presentes nas letras, bem como as variedades linguísticas que se fizerem presentes.
- Identificar os possíveis gêneros inseridos nas canções que apresentam teor narrativo ou argumentativo (manifestos, protestos).
- Desenvolver a oralidade mediada por composições apresentadas.

Tempo estimado: 06 aulas de 50 minutos

Material necessário: Datashow, caixa de som, vídeos com diversos funks, caderno dos alunos para as anotações pertinentes, quadro branco e caneta para quadro branco, CDs e/ou pen drive com músicas de funk, etc.

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DA AULA 1

Objetivo: Introduzir o conteúdo sobre o funk e motivar a turma quanto ao gênero que será trabalhado.

Material necessário: quadro branco, caneta para quadro branco, caderno dos alunos, folhas de ofício, se for necessário.

Tempo necessário: 2 aulas (contínuas) de 50 minutos.

Procedimentos metodológicos: Ativar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o gênero em estudo, provocando-os com as perguntas previamente trazidas pelo professor (vide questionário abaixo), com o preenchimento de um questionário que poderá ser escrito na lousa e copiado pelos alunos ou trazido impresso para que os alunos preencham diretamente.

O assunto não será abordado oralmente pelo professor, no primeiro momento, para causar curiosidade sobre a temática trazida no questionário. As carteiras serão dispostas em forma de círculo para facilitar a conversa e dar um “clima diferente” na abordagem do assunto para que os alunos se sintam mais à vontade para falar sobre o tema da aula.

Após o preenchimento dos questionários, uma conversa com a turma será realizada a respeito das respostas de cada um, para que se tenha “um termômetro” quanto à vontade dos alunos acerca do tema.

Ao final, será revelado à turma o projeto sobre o gênero funk, explicando alguns dos objetivos do professor, o que se espera dos alunos no projeto no que tange à sua contribuição que também valerá como uma das notas do bimestre.

Caso seja necessário, o professor deverá revisar o assunto sobre os gêneros discursivos, já que a pergunta número 4 do questionário envolve alguns gêneros discursivos já trabalhados em sala.

Aluno (s): _____

Questionário (Aula 1)

1. Você já ouviu falar em funk?
2. Por meio de que veículo de comunicação?
3. Os textos que trazem letras dos funks que você já leu/ouviu possuem semelhança com qual ou quais gêneros discursivos abaixo? Marque com (X):

Receita ()

Poesia ()

Bula de remédio ()

Cordel ()

Charge ()

Conto ()

Fábula ()

Romance ()

Crônica ()

Artigo de opinião ()

Manifesto ()

Carta ()

4. Quais os assuntos que você já ouviu ou acha que são tratados nos funks?
5. Você gosta dos assuntos que são abordados neste tipo de música? Por quê?
6. Você já chegou a produzir algum texto voltado para o funk?
7. Você gosta do gênero musical funk? Justifique.
8. Você acredita que o funk pode ser um tema trabalhado na escola? Justifique.
9. Quais os temas que você gostaria que fossem trabalhados em funks na sala de aula?
10. Você já leu algo a respeito do funk como reportagens, matérias que envolvam a população que lida cotidianamente com esse gênero?

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DA AULA 2

Objetivo: Conhecer as origens do funk e perceber a evolução dos temas abordados até a época atual.

Material necessário: Texto impresso (confeccionado pelo professor) sobre a origem e os tipos de funk existentes atualmente.

Tempo necessário: 1 aula de 50 minutos.

Procedimentos metodológicos: Essa aula possui um caráter expositivo. Será pedido que alguns alunos sejam voluntários para fazer a leitura oral enquanto a turma acompanha e o professor fará pausas a cada trecho que achar necessário para tirar dúvidas e comentá-los.

Após a explanação do tema, será dada a oportunidade para que os alunos comentem e possam dirimir possíveis dúvidas.

Escola Estadual Jorge Fernandes

Histórico do Funk

O funk em termos sócio-históricos possui origem, em primeiro plano, no contexto da diáspora africana, também conhecida como Diáspora Negra, fato histórico que envolvia a escravatura em que indivíduos africanos foram transportados para outros países para trabalhar, nesse caso, para os Estados Unidos, um dos países de destino, sendo aquele país responsável intimamente pela origem do funk.

Nas décadas de 30 e 40, grande parte da população negra migrava das fazendas do Sul para os grandes centros urbanos situados no Norte dos EUA. O *blues*, ritmo amplamente difundido na esfera do interior ou rural, teve modificações rítmicas, ficando com um som mais elétrico, o que se tornaria o *rhythm and blues (R&B)*, ritmo que teve ampla divulgação pelas rádios na época e que acabou influenciando a população branca, sobretudo os adolescentes que passaram a copiar o estilo dos negros na música e maneira de se vestir, por exemplo. Não só o funk, mas o rock também teria seu surgimento a partir dessas influências.

O funk teria surgido nos EUA nos meados da década de 1960 quando músicos afro-americanos, influenciados pelo *jazz*, *soul*, *rhythm and blues* e até a música *gospel* teriam criado uma nova forma rítmica e dançante, influenciadas pelos gêneros musicais citados. Dessa forma, ideologicamente, o funk seria conhecido como a representação da música dos negros.

Etimologicamente, a palavra *funk* em inglês se referia de maneira pejorativa a um forte odor, malcheiroso, para desqualificar os negros. Como forma de revide, os negros se apropriaram e reconstruíram a expressão *funk* para *funky* que representaria o orgulho negro, a partir daí os negros americanos queriam ser funky no modo de vestir, nas atitudes, cortes de cabelo, etc. Dessa forma, a música também acompanhou esse movimento considerado revolucionário, cujos arranjos ficaram mais rápidos, frenéticos, agressivos e ritmo bem marcado dando origem à base do que se conhece atualmente como *funk*. De acordo com Sílvio Essinger, o nome vem dos Estados Unidos e denomina um tipo muito específico de música, que descende dos lamentos negros e rurais do blues, do posterior *rhythm and blues* (que é quando o blues chega aos grandes centros e ganha marcação rítmica mais vigorosa) e da evolução do *rhythm and blues* que é o soul (quando o estilo ganha

apuro melódico, emprestado da música das igrejas batistas, e esmero instrumental, virando um lucrativo negócio para gravadoras como a Motown e a Stax).

Conforme o aumento das diferenciações do *soul* entre as gravadoras das regiões dos EUA surge o termo funk ou funky que designa uma música mais rústica. Artistas como James Brown foram responsáveis pela divulgação do gênero funk, graças às músicas com ritmos dançantes da *soul music* e sua maneira peculiar com que dançava, daí pode-se deduzir a ligação e harmonia entre a dança e a melodia da música do gênero funk como uma das possíveis explicações em sua difusão. De acordo com o site Wikipédia (enciclopédia multilíngue *on line* que traz informações voluntárias de vários assuntos): a palavra funk (pronuncia-se [fânc]) em inglês originalmente se referia de forma ofensiva, a um forte odor. Segundo o historiador Robert Farris Thompson e antropólogo em seu livro *Flash Of The Spirit: African & Afro-American Art & Philosophy*, a palavra funky tem sua raiz semântica da palavra "lu-fuki" na língua kikongo, que significa "odor corporal". Por volta de 1968, o *Soul* foi se incorporando ao termo que se chamaria *Black Music*, encarados por alguns como um rótulo mais comercial; nessa época o termo funky deixou de ter o significado de ofensivo e pejorativo, como já mencionado. Nesse ínterim, o funk foi passando pelo processo de comercialização e se expandindo para outros países, a exemplo do Brasil.

O funk no Brasil

Assim como nos EUA, o *soul* também foi influência de alguns artistas brasileiros, antes da chegada do funk, como Gerson King Combo, que lançou em 69 o disco *Gerson Combo Brazilian Soul*, que trazia sucessos brasileiros, mas na batida do *Soul* do qual se influenciara. Segundo Vianna: além do *Soul*, a conhecida Black Music (através de Tim Maia, Carlos Dafé, etc.) trouxe o movimento *Black Power*, estilo bastante divulgado pelo ator e cantor Tony Tornado. Todos esses eventos fomentaram um movimento chamado *Black Rio*, na década de 70 que se reuniam aos "bailes da pesada", no Rio de Janeiro; em São Paulo, os bailes eram comandados pela equipe de som Chic Show.

Diferente do que se vê hoje, o funk das décadas de 70 e 80 eram diferentes das ideologias atuais, que mais adiante serão comentadas: o funk daquela época era influenciado pelo movimento *Black*, pela *Soul Music*; lutava-se pelo orgulho negro, engajado com o conceito de negritude. De acordo com Vianna (1987) a

cultura funk, nos idos de 70 começou a ser divulgada na zona Sul, mais precisamente no Canecão.

Após o sucesso na zona Sul do Rio de Janeiro, considerada de classe média e alta, o funk foi se espalhando para a zona Norte da cidade, considerada a zona que continha os bairros de classe pobre que aderiram completamente ao gênero, por se identificar com a ideologia trazida no gênero e no movimento. Essa então seria a primeira geração do funk no Brasil.

A partir de 80 os chamados “funkeiros”, pessoas ligadas ao movimento do funk (cantores, dançarinos e participantes dos bailes), começaram a trazer novas influências para o funk, como o *Break* e o samba, por exemplo; daí então os bailes funk tomaram o caráter de festejos, de diversão, onde quer que estivessem. Nessa época surgem nomes como o do DJ Marlboro que trabalhava com mixagem e que seria um dos grandes nomes e grande responsável pela divulgação do funk nos idos de 80 e 90. Segundo Essinger (2005, p. 52), o surgimento e a ascensão de Marlboro servem como símbolo do começo de uma nova era para os bailes no Rio.

Atualmente, vários são os tipos de funk disseminados no Brasil e que não correspondem mais ao estilo e características dos funks do passado. A título de exemplificação, sem pretensões de aprofundamento no assunto, dentre os vários tipos conhecidos de funk⁹ destacam-se:

Funk carioca – já comentado, o que deu início ao funk no Brasil e, diferente do que era, hoje é caracterizado pelo que chamam de “batidão”, “tamborzão”. Suas letras ganham conotação erótica, da “pegação” e da figura feminina exposta como objeto sexual, por muitas vezes e com letras de sentido duplo ou mais explícitas mesmo.

Funk proibidão – conhecido pelo tipo que faz apologia ao mundo do tráfico de drogas e crimes em geral que decorrem desse segmento. Alguns não defendem o crime em si, mas defendem os criminosos em detrimento da polícia/governo. Esse tipo também é marcado por letras contendo termos de baixo calão.

Funk consciente – retrata o cotidiano dos moradores da favela com o problema que enfrentam junto ao governo, pelo descaso no que tange à infraestrutura das comunidades e pouca assistência social lá empregada, as drogas, bem como denunciam a violência advinda do tráfico, sobretudo a da polícia. Esse

⁹ Disponível em: <<http://www.funk.blog.br/2015/03/tipos-de-funk-subgeneros.html>>. Acesso em: 06 set. 2015.

tipo de funk se aproxima bastante do Rap por seu caráter de denúncia, mas que acabou perdendo bastante espaço para o funk ostentação.

Funk ostentação (ou Funk Paulista) – surgido em São Paulo por volta de 2011 na tentativa de se consolidar como um meio musical em SP na linha dos funks. Diferente do funk carioca, o funk ostentação não faz uso das letras obscenas, nem apologia às drogas, preocupa-se com a demonstração do poder de quem tem dinheiro, da exibição dos bens materiais (mansões, carros de luxo, Champagne, etc.) e mulheres seduzidas por homens que possuem e que ostentam tais bens. Um dos nomes bastante conhecidos nesse tipo é o MC Guime, apesar de atualmente ter se distanciado um pouco da figura do funkeiro para uma letra e batida mais POP em suas músicas.

Funk antigo – o primeiro tipo de funk que ainda não possuía uma identidade definida por ser muito próximo e até confundido com o Rap. Esse funk também tem ligação com o denominado Funk Melody por serem da mesma época.

Eletrofunk – um novo gênero que mistura o funk com a música eletrônica.

Funk Pop ou Pop Funk – com batidas e letras próximas ao Funk Melody, esse gênero conversa com a música Pop, tendo como representantes o MC Naldo Beny, Annita, MC Gui e Ludmilla (antes conhecida por Beyoncé).

Funk Rasteirinha – funk com ritmos bastante dançantes porque mistura o forró, o axé, tendendo para características latinas.

Funknejo – mistura do funk com o sertanejo. Geralmente algum funkeiro grava algum tipo de sucesso já conhecido com um cantor ou dupla sertaneja, sendo tais músicas fusões ou novas versões juntando os dois ritmos.

APÊNDICE D – PLANEJAMENTO DA AULA 3

Objetivos: Identificar e analisar os perfis dos sujeitos numa perspectiva social, envolvidos na música *Rap da Felicidade*.

Material necessário: papel ofício com a letra da música impressa, folhas de ofício, aparelho de som, CD ou *pen drive* com a música *Rap da Felicidade*.

Tempo necessário: 2 aulas (contínuas) de 50 minutos.

Procedimentos metodológicos: A música será distribuída para cada aluno que deverá, primeiramente, fazer uma leitura silenciosa da letra, depois a sala fará uma leitura compartilhada. Após a leitura, os alunos serão separados em duplas e responderão ao questionário proposto. Preenchido o questionário, a música será tocada (reproduzida) pela primeira vez. Ao final, cada dupla poderá retificar e/ou acrescentar algo em seu questionário. A intenção em deixar a opção de acrescentar ou retificar algo no questionário após ouvir a música é perceber se o fato da letra ser musicada influencia na interpretação de alguma forma.

Observação: Explicar aos alunos que, mesmo sendo a música intitulada como *Rap da Felicidade*, o seu gênero pertence ao funk, pois assim ficou conhecida, tendo em vista os compositores de funk, Cidinho e Doca, serem conhecidos como compositores daquele gênero¹⁰.

Corello é o decano do charme; já nos anos 70 comandava o Baile do Mackenzie, no Méier, com a frase "Chegou a hora do charminho, transe seu corpo bem devagarinho". Já Cidinho foi um dos grandes embaixadores do funk carioca nos anos 90, quando o gênero era visto com (muito) mais preconceito do que hoje. Ao lado do parceiro Doca, ele ganhou o Brasil em 1995 com o "**Rap da Felicidade**", "o cartão-postal do movimento funk", de acordo com o DJ Marlboro, uma prova de que o batidão também sabia ser consciente e contundente. "Hoje, qualquer novinho de 19 anos fala de pornografia e coloca mulher pelada em cima do palco. Isso é colocar o baile em risco, é dar razão ao pessoal anti-funk. Já eu faço diferente, eu canto o político e social", explica ele. Disponível em:

¹⁰ A música é sabidamente reconhecida como um dos funks mais conhecidos na época e que se espalhou por todo o país. No site O Globo é possível visualizar uma reportagem, datada de 12.04.2013 em que a música é classificada como funk.

<<http://blogs.oglobo.globo.com/amplificador/post/mc-cidinho-do-rap-da-felicidade-prepara-primeiro-disco-solo-493192.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

Aluno(s): _____

Questionário (Aula 3)

1. Vocês já conheciam o funk *Rap da Felicidade*?
2. Em relação ao perfil do sujeito social presente na letra, que informações podemos inferir em relação às características econômicas e sociais, a partir da leitura feita por vocês?
3. Quais os temas trazidos nesse funk?
4. Qual a importância da favela nessa música?
5. Com que finalidade, em sua opinião, a música em análise foi escrita?
6. Analisando a letra da música, a quem se dirige o *Rap da Felicidade*?
7. Existe alguma semelhança entre vocês, alunos do 8º ano, e o sujeito social relatado na música? Quais? (Como a atividade é feita em duplas, cada participante deverá colocar a sua opinião, nesta questão)
8. Com base no texto (música composta nos anos 90), pode-se afirmar que o tema é atual? Por quê?
9. Quais cantores e/ou compositores do funk vocês conhecem?
10. De acordo com a questão anterior, os artistas citados cantam músicas que privilegiam o mesmo assunto do *Rap da Felicidade*?

Após ouvir a música, a dupla retificou ou acrescentou alguma informação em seu questionário?

() Sim () Não

APÊNDICE E – PLANEJAMENTO DA AULA 4

Objetivo: Refletir acerca do preconceito existente em várias áreas da atividade humana que se reflete no discurso dos alunos.

Material necessário: Texto “O preconceito está em nós”, do Professor Luis Carlos de Menezes, publicado na revista *Nova Escola* e atividades impressas.

Tempo necessário: 2 aulas (contínuas) de 50 minutos.

Procedimentos metodológicos: O texto será entregue aos alunos e será feita uma leitura silenciosa. Após a leitura, os alunos deverão responder ao questionário. Optou-se por não discutir o texto oralmente para que as respostas não sejam influenciadas pela discussão. Esta será feita após a entrega dos questionários preenchidos.

Questionário (Aula 4)

1 Comente os trechos destacados:

- a) “A escola não é uma ilha [...]”.
- b) “[...] e entre alunos e professores estão presentes as mesmas relações de uma sociedade que estimula o individualismo e vê a solidariedade como se fosse um favor e a tolerância como covardia.”
- c) “O preconceito não é só coisa de grupos sectários, como skinheads, pois surge, às vezes, da tola pretensão de valorizar a si mesmo ao depreciar diferentes escolhas religiosas, estéticas, desportivas ou musicais.”
- d) “[...] valorizar a variedade de culturas, o questionamento dos saberes e a necessidade do contraditório é o que devemos fazer sem propagar outro mito, o da neutralidade absoluta”.
- e) “É difícil não discriminar, pois, ao generalizar experiências pessoais, já prejudgamos.

2 Observe o seguinte trecho:

“Uma escola que admite posturas como essas, por não reconhecer seu potencial destrutivo, abre caminho para discriminações de etnia, idade, origem, gênero e classe.”

Você concorda com a posição do autor? Justifique.

3 Observe o título da matéria “O preconceito está em nós”

- a) Por que, na sua opinião, o autor teria colocado esse título?
- b) Você concorda com o autor quando este afirma que o preconceito está em nós? Justifique.

4 O que você entende por preconceito?

APÊNDICE F – PLANEJAMENTO DA AULA 5

Objetivo: Reconhecer e fazer uma reflexão sobre os sujeitos sociais presentes nas letras das músicas *Sonhar* (MC Gui) e *País do futebol* (MC Guimê), buscando as possíveis semelhanças que se refletem no discurso de cada música.

Material necessário: Músicas *Sonhar* e *País do futebol* impressas e gravadas no pen drive, quadro branco, folhas pautadas, pincel e aparelho de som.

Tempo necessário: 2 aulas (contínuas) de 50 minutos.

Procedimentos metodológicos: As músicas serão distribuídas para cada aluno, oportunidade em que se fará uma leitura silenciosa. Após a leitura, os alunos ouvirão a música, responderão ao questionário e, ao final, será dada a oportunidade para que discutam oralmente as questões.

Questionário (Aula 5 – Módulo de leitura)

- 1) Descreva o sujeito social encontrado em cada música.
- 2) Quais as semelhanças entre as vivências de cada sujeito, pelo que se pode inferir nas letras das músicas?
- 3) Para você, qual é o conceito de favela?
- 4) O que significa “favela” para os autores?
- 5) Comente a 2ª estrofe da música *Sonhar*.
- 6) Comente a 4ª estrofe da música *Sonhar*.
- 7) O termo “ostentar”, no seu entendimento, é algo positivo ou negativo? Justifique.
- 8) Na música *País do futebol*, qual é a importância dada àquele esporte? Por quê?
- 9) Comente os versos:

Hoje no asfalto de toda São Paulo
De nave do ano, tô na passarela.

10) Há algum trecho, em ambas as músicas, do qual você discorda da visão de quem escreveu? Justifique.

APÊNDICE G – PLANEJAMENTO DA AULA 6

Objetivos: Finalizar as atividades alusivas ao funk e observar o ponto de vista dos alunos acerca do gênero funk a partir das músicas escolhidas pelas duplas.

Material necessário: Folhas para impressão das instruções do trabalho que terá como título: **FUNK: O QUE ELE ME DIZ! MINHA VEZ DE FALAR!**

Tempo necessário: 1 aula de 50 minutos para expor as orientações sobre o trabalho à turma e seleção das duplas. A apresentação dos trabalhos deverá ocorrer em 4 aulas (2 aulas geminadas).

Procedimentos metodológicos: Os alunos deverão formar duplas para apresentar ao grupo um seminário sobre o gênero funk, de acordo com as instruções dadas pelo professor. Para isso, poderão fazer uso de cartazes, vídeos e áudios que ilustrem as partes e os aspectos de seu trabalho.

ESCOLA ESTADUAL JORGE FERNANDES

TRABALHO BIMESTRAL

FUNK: O QUE ELE ME DIZ! MINHA VEZ DE FALAR!

Instruções:

- Escolher uma música de funk de sua preferência e depois emitir a sua opinião sobre a letra da música que você escolheu (podendo destacar trechos que você ache interessante comentar). Trazer as músicas para que sejam ouvidas pela turma ou em forma de clipe.
- Pesquisar imagens, notícias que possam ser colocadas em cartazes para a apresentação.
- Explicar por que o funk é tão difundido nas comunidades de classe social mais baixa.
- Destacar os pontos negativos e positivos que esse gênero musical pode trazer.
- O trabalho deverá ser digitado, de preferência.
- Informar de que maneira a leitura influenciou sobre o que a dupla pensa acerca do gênero funk.
- As duplas deverão apresentar o trabalho na data estipulada pelo professor:
05/08/2016.

APÊNDICE H – IMAGENS DOS ALUNOS DO 9º ANO A DA ESCOLA ESTADUAL JORGE FERNANDES EM MOMENTOS DA APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO DE ENSINO































