

LARISSA GRILLO SEMEDO

Português?! Pra que, dona?!:

Canções na sala de aula e construção de identidades

ASSIS
2019

LARISSA GRILLO SEMEDO

Português?! Pra que, dona?!:

Canções na sala de aula e construção de identidades

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP - Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientadora: Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

ASSIS
2019

S471p Semedo, Larissa Grillo
 Português?! Pra que, dona?! : Canções na sala de
aula e construção de identidades / Larissa Grillo
Semedo. -- Assis, 2019
 107 f.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras,
Assis
 Orientadora: Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

 1. Ensino de língua materna. 2. Identidade. 3.
Canções. 4. Ensino Fundamental II. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos
pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PORTUGUÊS?! PRA QUÊ, DONA?!: Canções na sala de aula e construção de identidades

AUTORA: LARISSA GRILLO SEMEDO

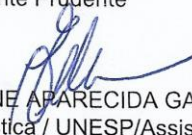
ORIENTADORA: KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS
Depto. de Educação / UNESP/ASSIS


Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO
UNESP / Presidente Prudente


Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA
Depto. de Linguística / UNESP/Assis

Assis, 22 de março de 2019

Àqueles que sempre estiveram comigo, Silvana, Manoel e Ana Carolina. A presença de vocês em toda a minha trajetória se fez fundamental. Foram eles que me disseram que

*"é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida"*

(Milton Nascimento, Fernando Brant; 1978)

AGRADECIMENTOS

A presença de cada um durante minha trajetória nesta pesquisa foi essencial para a realização deste sonho. Por isso, agradeço...

A Deus, por se fazer presente em todos os momentos de minha vida.

Ao Manoel, pela oportunidade de poder aprimorar os meus valores.

À Silvana, pelo exemplo de determinação e coragem e por fazer com que todas as minhas viagens até Assis fossem possíveis.

À Ana Carolina, por acreditar que meu sonho seria possível.

Ao João Carlos, por ter seguido comigo em meus primeiros passos, enfrentado junto a mim os primeiros 800 quilômetros.

À Nair, pelo amor e pelas orações.

À Suse, pelo apoio durante as horas trabalhadas.

Ao Rodrigo, pela paciência.

À Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, pela orientação.

Aos amigos, pelo apoio e pela aprendizagem.

Aos meus alunos, por permitir que meu aprendizado em sala de aula seja diário.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

SEMEDO, Larissa Grillo. Português?! Pra que, dona?!: canções na sala de aula e construção de identidades. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional – ProfLetras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

RESUMO

Com o objetivo de investigar a construção identitária de alunos e da professora de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, observando o sentido atribuído às aulas de Língua Portuguesa, esta pesquisa narrativa propõe um trabalho com canções, com o suporte teórico do Método Recepcional, organizado em uma sequência didática. Pela recorrência com que os alunos concluem o Ensino Fundamental II sem perceberem a importância da língua para as suas práticas discursivas e pelo desejo de fazer com que a prática docente seja mais significativa para esses alunos e para o professor, fez-se necessário investigar essa construção de identidades nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como ponto de partida um gosto em comum: música. Esta pesquisa também conta com a proposta de uma antologia de canções com o tema identidade. Essas canções são sugestões que visam contribuir para o trabalho de outros professores em sala de aula com a língua materna no Ensino Fundamental II. A (re)significação das aulas de língua materna aconteceu, mas ela não é algo pronto e acabado, pois, assim como a própria língua, depende de um sujeito que se (trans)forma constantemente.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Identidade. Canções. Ensino Fundamental II.

SEMEDO, Larissa Grillo. Portuguese?! Why, Ms. S?!: Songs in the classroom and identity construction. 2019. 105 f. Dissertation (Masters in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2019.

ABSTRACT

Given the objective of investigating the identity construction for both students and teacher in a 6th grade class in Elementary School, observing the meaning given to Portuguese classes, this narrative research proposes a classwork with songs, using the Receptional Method as a theoretical support. A didactic sequence was developed to organize the classwork. Because of the recurrence of students who finish Elementary/Middle School without realizing the importance that the language has in their discourse and social practices; and also because of the wish of making the teaching practice more meaningful for both students and teacher, it was necessary to investigate the construction of identities in Portuguese classes. This research has a proposal of an anthology of songs whose topic is identity as well. These songs are suggestions that aim to contribute to other teachers' classwork with the mother tongue in Elementary/Middle School. Even though the (re)signification of mother tongue classes have happened, it is not a fully finished process, since it depends on an individual that is constantly changing.

KEYWORDS: Mother Tongue Teaching. Identity. Songs. Elementary/Middle School.

SUMÁRIO

A PROFESSORA DA PESQUISA	10
INTRODUÇÃO	13
1 - REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 O PAPEL DA LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE	18
1.2 A IDENTIDADE DOCENTE	21
1.3 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA ESCOLA	26
1.4 O MÉTODO RECEPCIONAL	29
2 - CONTEXTO DA PESQUISA: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	33
2.1 A PESQUISA NARRATIVA	33
2.2 OS ALUNOS DA PESQUISA	35
3 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICES	68
APÊNDICE 1 - Diário de Campo	68
APÊNDICE 2 - Antologia	86

A PROFESSORA DA PESQUISA

*Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões*

*Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês*

*Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país*

*Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Sim, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido*

*Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?*

(CHICO BUARQUE; SIVUCA, 1977)

Por se tratar de uma pesquisa narrativa, coloco-me como participante e as reflexões feitas ao longo das atividades propostas na sequência didática não foram só para que os alunos pudessem lidar com suas identidades, mas foram importantes também para que eu refletisse sobre a minha prática docente, na tentativa de entender a minha identidade como professora.

Por acreditar na relevância da minha experiência como professora da rede pública municipal, do Ensino Fundamental II, é que optei por desenvolver uma pesquisa narrativa. Segundo Telles (1999, P.86),

O contar de histórias pelos professores [...] estabelece um contexto no qual o professor tem

oportunidades de entrar em contato com seu conhecimento pessoal prático e de acessar suas imagens, as regras e princípios de sua prática pedagógica de ensino de línguas. (TELLES, 1999, p.86)

Ao refletir sobre as minhas vivências dos tempos de aluna, percebo o quanto elas influenciaram, e ainda influenciam, as escolhas feitas por mim para poder desenvolver esta pesquisa.

Sempre tive muita admiração pelo trabalho de meus professores e a fascinação pelo fato de eles terem me mostrado novos caminhos para seguir em minha vida (pessoal e profissional) é grande. Durante a graduação em Letras, não cogitava atuar na rede pública de ensino. Eu pensava que, assim como passei toda a minha trajetória da educação básica em uma única instituição de ensino particular, seguiria em minha vida profissional como professora da rede privada. De fato, no início de minha carreira, foi isso o que aconteceu. Depois de alguns anos, com o desejo de tentar novos horizontes, resolvi arriscar a minha entrada na rede pública. Para a minha surpresa, com o passar de cada trimestre, pude perceber que o meu lugar era ali. As pessoas que frequentavam a escola onde ingressei após concurso público, que já viviam em situações tão vulneráveis, que eram carentes - tanto no quesito afetividade quanto em questões socioeconômicas e culturais - só tinham, naquele bairro, a escola para poder minimizar as dificuldades vividas. Já que eu tive a oportunidade de me graduar em uma universidade pública, a qual, por sua excelência, contribuiu positivamente para a minha formação como professora, nada mais justo do que poder compartilhar essa formação com aquelas pessoas. Talvez eu pudesse ajudá-las, de alguma forma, a saírem daquela condição de vida cultural, social e economicamente limitada.

Outro encantamento que sempre se fez presente em minha vida é a música. Na época de escola, eu participava de todas as festividades, ora dançando, ora cantando no coral, em dueto ou sozinha mesmo. Desde a adolescência faço aulas de canto e fiz parte de uma banda de samba rock e, vez ou outra, canto em

casamentos. É raro ter um dia que não ouço alguma música. Ela seria uma espécie de válvula de escape. É com ela que organizo meus pensamentos, que reflito sobre a minha vida e sobre outras questões que estão acontecendo no mundo e que me acalmo depois de um longo dia de trabalho.

Cheguei ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), oferecido pela Unesp, com o desejo de tentar proporcionar oportunidades melhores para aquelas pessoas. Se a prática com a língua materna precisa ser significativa tanto para mim quanto para os meus alunos, não poderia descartar um elemento de grande potencial de significação para nós: a música. Vejo e ouço, pelos corredores da escola, nas trocas de aula, na entrada e na saída, nos intervalos e nas festas os alunos fazendo "suas batidas" (ritmo) e entoando seus hinos (não o nacional, mas sim as canções que fazem parte de seu dia a dia). É esse o nosso ponto de intersecção. Sempre estive muito envolvida com a música. As canções sempre foram valiosos instrumentos de significação para a minha vida. Então, a partir disso, por que não trazer a música para ter mais participação durante as aulas de português? Por que não pensar que algumas canções podem contribuir para importantes discussões sobre o ser aluno, o ser professor e (re)significar as aulas de Língua Portuguesa? A partir dessas inquietações, o objetivo desta pesquisa é investigar a construção identitária de alunos e da professora de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, observando o sentido atribuído às aulas de Língua Portuguesa.

Na tentativa de ir ao encontro da promoção dessas discussões e desse processo de ressignificação é que foi elaborada a sequência didática aplicada com alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II.

INTRODUÇÃO

*Temos suprimento
Temos provisão
Nesse acampamento
Nossa ocupação*

*Nós temos víveres, víveres, víveres
Nós temos víveres, víveres, víveres*

*Material humano
Com potencial
De uma natureza
Sobrenatural*

*Nós temos líderes, líderes, líderes
Nós temos líderes, líderes, líderes*

*Venha logo, não demore
Estamos esperando você
Venha, chegue junto
Somos fortes pra lutar e vencer*

*Venha logo, não demore
Estamos esperando você
Venha, chegue junto
Somos fortes pra lutar e vencer*

*Estamos dando aula
De organização
Reformando a sala
Dormindo no chão*

*Não temos ídolos, ídolos, ídolos
Os velhos ídolos, ídolos, ídolos*

*Somos emergência
De revolução
Temos consciência
E educação*

*Não temos símbolos, símbolos, símbolos
Os velhos símbolos, símbolos, símbolos*

(ARNALDO ANTUNES; CARLINHOS BROWN; MARISA MONTE, 2017)

A temática deste trabalho é o ensino da língua materna a partir de canções, tendo como suporte teórico o método recepcional para organização do trabalho em sala de aula, com o intuito de investigar o processo de construção de identidades de alunos e professor, para que as aulas de língua portuguesa sejam mais significativas para ambos.

O tema proposto para esta pesquisa foi delimitado pela relação de meus alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II com o aprendizado de sua língua materna na escola. Os alunos com os quais trabalho chegam a essa etapa com a ideia de que a Língua Portuguesa é, na escola, um momento para fazer a cópia e a leitura de textos e responder a perguntas sobre aquilo que leram. As aulas de português também são, para eles, um momento para irem até a biblioteca e escolherem algum livro, sendo que esse livro, por muitas vezes, nem sequer é lido. Essa relação entre alunos e Língua Portuguesa causa em mim uma inquietação minha e faz com que eu questione o sentido que essas aulas também têm para mim. O sentido que aulas têm para eles não é o mesmo que elas têm para mim. O significado que elas têm para mim é o encontro que professor e aluno têm semanalmente para desenvolverem atividades que possam contribuir para a formação de um sujeito crítico, a partir do empoderamento que o uso da língua proporciona a esse sujeito. O meu desejo é de que os alunos saiam da escola percebendo a importância que a língua materna tem para a vida deles e quão transformadora ela pode ser para cada um.

Como já tive a experiência de, na mesma escola da rede municipal, trabalhar com sétimos, oitavos e nonos anos, pude notar que é recorrente o fato de os alunos terminarem o Ensino Fundamental II sem conseguir atribuir um sentido para as aulas de Língua Portuguesa. Infelizmente, muitos deles concluem essa etapa sem ao menos perceber o real sentido de empoderamento que a língua materna pode ter em suas vidas. A língua é muito mais que uma disciplina; ela é prática social. Transitar pelos diversos contextos de prática discursiva e não ficar restrito apenas ao contexto familiar, por exemplo, é emancipador. É por isso que me inquieto quando percebo que eles saem da escola ainda achando que a Língua Portuguesa foi só mais uma disciplina, foi um período de cópias e de passeios pelos corredores entre sala de aula e biblioteca.

Propor um trabalho com a recepção de canções nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II significa, nesta pesquisa, acreditar que isso pode promover práticas de ensino da língua materna que sejam mais significativas aos alunos. Quanto mais significativas forem essas práticas, mais oportunidades esses alunos terão para se conscientizarem sobre a importância do uso da língua materna durante sua trajetória escolar.

A partir deste tema, tem-se como objetivo geral desta pesquisa investigar a construção identitária de alunos e da professora de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, observando o sentido atribuído às aulas de Língua Portuguesa. A intervenção feita em sala de aula, nesta pesquisa, é entendida aqui como um primeiro passo para a construção da consciência da língua, já que todo o seu percurso precisa ser desenvolvido ao longo do processo de escolarização e da carreira docente.

A escolha do gênero canção se deu pelo fato de eu notar o envolvimento desses alunos com a esfera musical. Acredito que uma prática de ensino de língua que envolva canções possa tornar as aulas de língua materna mais significativas para eles, fazendo com que eles mesmos desconstruam os estereótipos de que as aulas sirvam para copiar textos ou para visitar a biblioteca.

Para o desenvolvimento deste trabalho, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- levantar o questionamento sobre o significado das aulas de Língua Portuguesa para os alunos;
- elaborar uma sequência didática, a partir do gênero textual canção, para poder desenvolver a pesquisa;
- organizar um diário de campo para registrar as minhas observações - coletar os dados - durante a aplicação da sequência didática;
- analisar se houve alguma modificação na forma como os alunos verbalizaram o significado das aulas de Língua Portuguesa, antes e depois da aplicação da sequência didática;

- analisar os dados obtidos por meio das análises que foram programadas para a sequência didática;
- verificar a aplicabilidade dessa proposta de trabalho, no sentido de construção de identidades para os alunos e a professora;
- e propor uma antologia com sugestões de canções que abordam o tema identidade e que podem ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa.

O tema das duas canções selecionadas para a proposta de intervenção - "Não foi Cabral" (Mc Carol, 2015) e "Diáspora" (Tribalistas, 2017) - é a questão da identidade. Essa temática tem como objetivo ser o elemento propulsor para a construção de sentido para as aulas de Língua Portuguesa para os alunos e para a minha identidade docente.

Esta pesquisa foi realizada com uma turma de alunos de sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo, onde também tem o funcionamento, no período diurno, do Ensino Fundamental I.

A metodologia que orientou o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa narrativa em educação (CLANDININ; CONNELLY, 2011), que parte das histórias de professores para a construção de sentidos no processo educacional.

Para a coleta dos dados foi feito um questionamento sobre o sentido das aulas de Língua Portuguesa para os alunos e foi elaborada e desenvolvida uma sequência didática para trabalhar com a recepção das canções e com as produções escritas e orais dos alunos feitas a partir dessas canções. Os dados obtidos com esses procedimentos foram registrados e organizados em um diário de campo. Após essa etapa de coleta, foram analisados os registros desses diários, tentando relacioná-los aos objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa.

A fundamentação teórica para o trabalho com as canções em sala de aula se fez com o método recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988). Porém, como o método está relacionado

à prática de leitura literária, acredita-se que são necessárias algumas adaptações, motivadas pelo uso de canções nesta pesquisa.

A fundamentação teórica para a análise do diário de campo com o viés da construção de identidade – discente e docente – está pautada em estudos de Moita Lopes (2002), Coracini (2003), Coracini e Lima (2011), Eckert-Hoff (2003), Iza et al (2014) e Ribeiro (2018).

Para a organização e desenvolvimento da proposta de trabalho em sala de aula, utilizamos os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), com relação às orientações para a elaboração de uma sequência didática.

Primeiramente, há o “Referencial Teórico”, subdivido em itens, trazendo a discussão sobre o papel da linguagem na construção de identidades; sobre a identidade docente; e sobre a importância do espaço escolar na construção de identidades; sobre o método recepcional, escolhido para o trabalho em sala de aula, porém propondo as adequações para a recepção de canções. Na sequência, há o “Contexto da Pesquisa: metodologia e procedimentos” que aborda a pesquisa narrativa, escolhida para desenvolver esta pesquisa, e traz informações sobre o contexto de pesquisa – escola e alunos. Por fim, em “Sequência Didática e Análise da Intervenção” é feita a apresentação da sequência didática utilizada em sala de aula com os alunos de 6º ano, a qual é seguida pela análise de sua aplicação a partir das anotações e das vinhetas narrativas registradas no diário.

1 - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O PAPEL DA LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

*Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões
 Gosto de ser e de estar
 E quero me dedicar a criar confusões de prosódias
 E uma profusão de paródias
 Que encurtem dores
 E furtem cores como camaleões
 Gosto do Pessoa na pessoa
 Da rosa no Rosa
 E sei que a poesia está para a prosa
 Assim como o amor está para a amizade
 E quem há de negar que esta lhe é superior?
 E deixe os Portugais morrerem à míngua
 Minha pátria é minha língua
 Fala Mangueira! Fala!
 (CAETANO VELOSO, 1984)*

Construir identidades é interagir com outros sujeitos através de práticas discursivas. Os significados que construímos daquilo que vivemos são formados a partir da nossa interação, a qual se dá pelo discurso, com outros sujeitos discursivos. Discurso é sinônimo de ação social, uma vez que:

Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. [...] E é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem. (MOITA LOPES, 2002, p. 30)

Para Ribeiro (2018, p.96), "os discursos materializados em espaços-tempos remetem a acontecimentos discursivos, temporalidades históricas que se constituem na dialogia entre sujeito, linguagem e história" (RIBEIRO, 2018, p. 96).

O processo de construção de identidades é um fenômeno contínuo e a concepção bakhtiniana de linguagem o fundamenta ao reconhecer a importância não apenas da nossa palavra, falada ou escrita, mas também da palavra do outro com o qual nos relacionamos discursivamente (MOITA LOPES, 2002). Para Bakhtin, "o sujeito não se torna narrador de sua vida porque conhece a

totalidade, mas porque traz os valores do mundo e estes entram na narrativa como uma forma de estruturar o mundo" (RIBEIRO, 2018. p 98). A singularidade do nosso "eu" é formada pelas vozes dos outros "eus" que interagem conosco (RIBEIRO, 2018).

Essa construção é tida como um processo, pois são fundamentais para o seu desenvolvimento "os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso" (MOITA LOPES, 2002, p. 34). Como as identidades estão nesse processo de construção contínua, elas vão sendo transformadas e tomam outros posicionamentos dependendo da relação social na qual as pessoas estão inseridas política, cultural e historicamente. A partir disso, pode-se dizer que as relações de poder são agentes de grande influência nessas transformações e reposicionamentos identitários (MOITA LOPES, 2002). Isto é,

[...] a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas. (MOITA LOPES, 2002, p. 37)

Embora haja a necessidade de nos identificarmos como únicos, não é possível dissociar de nossa formação identitária a participação de outros sujeitos (CORACINI; LIMA, 2011). Ainda segundo Coracini e Lima (2011, p.392),

[...] é no contato com o outro, com o discurso do outro que o perpassa e o constitui, que se constrói uma imagem de si como ser inteiro, completo, fenômeno chamado identidade, ilusão de essência que se deseja estável, uma centrada (CORACINI; LIMA, 2011, p.392).

Reitera-se aqui o papel fundamental da linguagem nesse contato entre sujeitos e em sua consequente construção de identidades que é promovida pelo "assujeitamento à linguagem" (CORACINI; LIMA, 2011, p. 391). Em outras palavras, o fato de a linguagem nos constituir como sujeitos e de sermos os responsáveis pela sua própria constituição é que nos faz

dependentes dela e, logo, capazes de construirmos nossas identidades.

Com relação à submissão da construção da identidade à linguagem e ao outro “eu”, Coracini e Lima afirmam que:

Na constituição subjetiva, a alteridade (o outro) assume posição de destaque [...]. Portanto, o sujeito desta concepção constitui-se e é constituído pelo outro, processo esse que podemos aproximar do *unheimlich* (estranho), em que “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho e há muito familiar” (Freud 1919, p. 9), ou, em outras palavras, ao familiarmente estranho: que é familiar porque nos constitui, mas causa estranhamento, visto que este processo se dá no inconsciente. (CORACINI; LIMA, 2011, p.392)

De acordo com esse estranhamento, com a alteridade e com a linguagem, no processo de construção de identidades, ainda segundo Coracini e Lima:

[...] o sujeito é cindido, esfacelado, emergindo apenas através dos “buracos” da linguagem que, por sua vez, impossibilitaram o sentido único e a identidade única – tal como se postula na concepção de sujeito logocêntrico: tanto o sentido quanto a identidade não se deixam reduzir ao uno, abrindo-se a multiplicidade, no constante equívoco e na constante mutação. As posições subjetivas que o sujeito assume são movidas pelo desejo de completude; por isso, alimenta a ilusão de poder amarrar os espaços vazios que constituem sua subjetividade, ancorando-se numa identidade ilusoriamente estável. (CORACINI; LIMA, 2011, p. 393)

Sendo assim, entende-se que a identidade é a união de imagens representacionais que formamos de nós mesmos em nosso inconsciente, a partir do olhar de outros “eus” com os quais nos relacionamos (CORACINI; LIMA, 2011).

1.2 A IDENTIDADE DOCENTE

*Vivendo e aprendendo a jogar
Vivendo e aprendendo a jogar
Nem sempre ganhando
Nem sempre perdendo
Mas, aprendendo a jogar*

*Água mole em pedra dura
Mas vale que dois voando
Se eu nascesse assim ... pra lua
Não estaria trabalhando*

(GUILHERME ARANTES, 1980)

A construção da identidade docente se dá ao longo da carreira do professor, em sala de aula e em atividades de formação - especialização, seminário, congresso etc. Porém, ela não se dá apenas nesses processos. Essa identidade também é marcada por vivências que ele teve durante a graduação, por vivências de sua época como aluno da educação básica, pelos contextos sociais pelos quais já transitou e transita (IZA et al, 2014).

A importância dessa construção para um docente está no fato de que, através dela, ele reconhece a relevância de "sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz" (IZA et al, 2014, p. 276). Essa construção é um "longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações" (IZA et al, 2014, p. 276).

O processo de construção da identidade docente é desenvolvido quando o professor reflete sobre a sua prática, tentando compreendê-la, e quando ele também se faz reflexivo diante de "discursos sobre a sua culpabilidade, sobre as influências das condições de trabalho, sobre o próprio sistema educacional" (IZA et al, 2014, p. 277).

A compreensão que o professor faz de sua prática e desses outros discursos que estão a sua volta evidenciam a relevância

de sua prática e de suas experiências. A prática e as experiências do professor são

[...] meios para compreender quem são os professores, porque tomam determinadas decisões, quais são as suas crenças, o que influencia em seu trabalho e outros tantos questionamentos atrelados à docência (SARMENTO, 1994 *apud* IZA et al, 2014, p. 276)

Esses saberes são resultados de “informações, crenças, habilidades e aptidões” (IZA et al, 2014, p. 276), sendo todos esses elementos passíveis de mudanças e influenciados pelos contextos social e cultural do professor. A identidade desse profissional, portanto, “baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida” (IZA et al, 2014, p. 276-277). Sobre esses saberes, faz-se necessária a reflexão crítica por parte do professor para que ele possa ir, ao longo de sua carreira, lapidando a sua prática. Segundo IZA et al (2014),

[...] se as experiências marcantes acabam por nortear o trabalho docente, especialmente nas situações de urgência e dificuldade, se torna fundamental experienciar, refletir e avaliar o teor dessas experiências (IZA et al, 2014, p. 288).

Segundo Ribeiro (2018), as histórias dos professores são instrumentos de grande importância para tal reflexão crítica:

Os relatos autobiográficos constituem espaços de produção de sentidos que remetem a acontecimentos que não são da ordem de um fazer empírico no mundo, mas de efeitos de sentido produzidos na relação entre o que é da ordem da linguagem e da ordem histórica (RIBEIRO, 2018. p 102).

Para Coracini (2003), o termo identidade poderia ser melhor entendido como identificação, já que a identidade não é algo acabado e que define a unidade de uma pessoa. Identificação e não identidade se refere à possibilidade de “capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos”

(CORACINI, 2003, p. 243). As identificações que um sujeito faz com o outro (o outro aqui se refere a sujeitos, fatos e objetos) acontecem:

[...] na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito. Nesse sentido, se continuarmos a falar de identidade, é preciso entendê-la não como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas uma "falta": falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir), a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. Aliás, o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros (CORACINI, 2003, p. 243).

Como "o sujeito se constrói pelo outro e se vê pelo olhar do(s) outro(s)" (CORACINI, 2003, p. 244), o professor vai se construir pelo olhar de seus alunos, da escola como um todo, das famílias desses alunos, do material didático, da sociedade da qual participa, das autoridades que administram o sistema educacional e de todo aquele olhar que ecoa em sua prática docente.

A partir de produções de textos feitas por professores de Língua Portuguesa, Coracini (2003) aponta algumas características das múltiplas identificações que vão (re)construindo os professores de língua materna. O professor poderia ser considerado não só como um herói, mas também como um anti-herói: ele se vê tanto como um missionário cuja missão é a de salvar seus alunos de qualquer dificuldade (desde dificuldades pedagógicas a dificuldades pessoais) quanto como um ser que se coloca frustrado diante da impossibilidade de salvar a todos e da desvalorização que sua atuação profissional - e não missionária - vem sofrendo no decorrer dos anos. Isto é,

[...] atravessada por identificações conflitantes, a subjetividade do professor de português, sempre aliada, constitui-se na e da tensão entre um discurso que o valoriza, produto de um desejo, e outro que o desvaloriza, resultante de uma realidade social em mutação (CORACINI, 2003, p. 249)

Lima (2003), ao analisar narrativas produzidas por professores de Língua Portuguesa, também ressalta essa tensão na construção de identificações - para usar o termo de Coracini (2003) - e define as duas facetas dessa tensão da seguinte forma:

Uma primeira, que conteria em sua memória uma imagem idealizada do fazer docente, colocando nesse fazer a possibilidade de apresentar soluções para diferentes problemas sociais, uma vez que, historicamente, estipula-se para a educação a função de "salvadora da pátria". Sob essa ótica, a docência representaria um lugar de prestígio social, e, portanto, um lugar de poder.
 Uma segunda FD - formação discursiva -, que comportaria um discurso de desvalorização profissional de educação, discurso esse construído em razão de não se verificarem pragmaticamente as soluções que se espera idealmente que a educação, simbolizada na figura do professor, operacionalize (LIMA, 2003, p. 258)

Esse embate entre o querer ser docente e o ser de fato docente acompanha a carreira do professor - no caso, do professor de português. Coracini (2003) apresenta essa realidade nas seguintes palavras:

Da identidade paradoxal, o sujeito-professor de português oscila entre representações utópicas, idealizadas, que acabam por encobrir ou sublimar as dificuldades do profissional nos dias de hoje, e a realidade de um cotidiano penoso, que o distancia cada vez mais da imagem ideal de professor construída ao longo dos anos e das gerações e que chega até nós pela memória discursiva. Como não é possível uma realização profissional digna, proveniente de um reconhecimento real de sua importância e de seu saber, o professor refugia-se ou busca compensações na visão idílica daquele que, apesar de tudo, continua sua missão... (CORACINI, 2003, p. 253-254)

O não abandono de sua profissão pode ser traduzido pelo anseio de ser feliz, por essa busca incessante que o ser humano faz ao longo de toda a sua vida. A felicidade e o prazer são velados pelas relações que temos em sociedade, relações essas pautadas em um jogo de poder - onde cada um tem o seu papel, podendo exercer mais ou menos poder sobre os demais sujeitos. A escola é um espaço onde se veem claramente essas relações

hierárquicas e é onde o professor de Língua Portuguesa, assim como qualquer outro sujeito, procura a sua satisfação e as suas unidades - unidades no plural porque, na verdade, a sua subjetividade é híbrida (CORACINI, 2003).

Durante as aulas do Proflétricas e das leituras realizadas para fundamentar esta pesquisa, pude perceber que, assim como outros professores de língua materna, também me vejo dentro dessa "identidade paradoxal" da qual se refere Coracini (2003). Ao mesmo tempo que tenho o "eu" que é revestido pelo anseio de transformar a vida dos meus alunos positivamente através da minha prática docente, tenho também o "eu" marcado pela conscientização de que esse ideal não está apenas em minhas mãos, já que ele depende de fatores pessoais (aluno e família), políticos, sociais e econômicos.

1.3 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA ESCOLA

*Trabalho o dia inteiro
Pra vida de gente levar
Água vira sal lá na salina
Quem diminuiu água do mar
Água enfrenta o sol lá na salina
Sol que vai queimando até queimar
Trabalhando o sal
Pra ver a mulher se vestir
E ao chegar em casa
Encontrar a família a sorrir
Filho vir da escola
Problema maior de estudar
Que é pra não ter meu trabalho
E vida de gente levar*

(MILTON NASCIMENTO, 1967)

As práticas discursivas que se dão no âmbito escolar são muito importantes na construção da identidade de todos aqueles que fazem parte dela: alunos, professores, gestores e funcionários de apoio (cozinha, limpeza e secretaria). Dando foco para alunos e professores, nas relações que estabelecem entre eles e com os seus pares, a escola assume o papel de ser o espaço onde histórias são compartilhadas, reescritas e, conseqüentemente, todos vão (re)construindo e se (re)conhecendo como sujeitos.

Assim como afirma Moita Lopes (2002),

A escola certamente representa papel nessa construção. Como diz Bruner (1996), a educação é crucial na construção de quem somos. Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais. É na escola, porém, que as crianças, em geral, se expõem, pela primeira vez, a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família (BRUNER 1997 *apud* MOITA LOPES, 2002, p.59)

A partir desse papel formador da escola, pensa-se aqui especificamente no contexto das aulas de língua portuguesa, onde a língua é articulada e pensada na escrita, na fala e na leitura, podendo ser um espaço muito rico para essa construção identitária de alunos e professores. Nessas aulas, momentos de "contação de

histórias" são muito recorrentes e são nessas práticas discursivas que nós - alunos e professores - constantemente significamos quem somos.

Segundo Moita Lopes (2002), essas histórias contadas, essas narrativas:

[...] são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo. O ato de contarmos e ouvirmos histórias tem um papel crucial na construção de nossas vidas e das vidas dos outros (Sarup 1996), já que as histórias sobre mim mesmo são igualmente sobre como vejo os outros (MOITA LOPES, 2002, p.64)

As narrativas usam o espelho da linguagem para revelar quem somos. Na verdade, a linguagem vai além de um espelho para nossas narrativas, ela seria o caleidoscópio que permite com que sejam refletidas as várias imagens que compõem cada um nós. Moita Lopes, baseado em Bruner, afirma que nossas narrativas apresentam três traços característicos. O primeiro é que "implícita no ato de contar uma história está a compreensão de que a narrativa representa a quebra de um cânone cultural, isto é, das expectativas culturais de um grupo onde a história é narrada" (BRUNER 1997 *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 66).

O segundo traço é "fato de uma narrativa relatar o drama da vida social no qual estamos situados" (BRUNER 1997 *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 66); e, por fim, "a sua natureza avaliativa" (BRUNER 1997 *apud* MOITA LOPES, 2002, p.67).

Pela relevância das histórias narradas na escola por alunos e professores é que se optou pela organização de uma sequência didática que previsse, durante as aulas de Língua Portuguesa, momentos de contação de histórias, de reflexão e (re)significação dessas narrativas. A sequência não foi um receituário, mas sim uma forma de sistematizar o trabalho com a língua em sala de aula, permitindo adequações à proposta inicial que estivessem em consonância com a participação dos sujeitos envolvidos nesse trabalho.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), uma sequência didática deve ser estruturada da seguinte forma: Apresentação inicial; produção inicial; módulo 1; módulo 2, módulo n; e produção final.

Na apresentação da situação, os alunos recebem a explicação sobre todo o trabalho que será desenvolvido e fazem uma produção oral ou escrita. Com essa produção inicial, o professor pode avaliar e replanejar as demais atividades que serão desenvolvidas em cada módulo para que estejam mais adequadas à realidade de seus alunos em sala (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2010). Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010),

em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos" (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2010, p.89).

Por fim, há o momento da produção final "que dá ao aluno a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2010, p.90). Para o professor, a produção final vai ser a base para que ele avalie o desenvolvimento do aluno e tente estabelecer intervenções significativas para tal desenvolvimento (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2010).

Nesta pesquisa, enquanto a sequência didática era aplicada em sala de aula, fiz registros e vinhetas narrativas em meu diário de campo para que eles pudessem ser analisados, na tentativa de verificar como nós - meus alunos e eu - nos vemos. Em outras palavras, qual é a nossa identidade.

1.4 O MÉTODO RECEPCIONAL

*Vou reerguer o meu castelo
Ferro e martelo
Reconquistar o que eu perdi
Eu sei que vão tentar me destruir
Mas vou me reconstruir
Vou 'tá mais forte que antes*

*Quando a maldade aqui passou
E a tristeza fez abrigo
Luz lá do céu me visitou
E fez morada em mim*

*Quando o medo se apossou
Trazendo guerra sem sentido
A esperança aqui ficou
Segue vibrando*

*E me fez lutar para vencer
Me levantar e assim crescer
Punhos cerrados, olhos fechados*

(MARCELO FALCÃO; ISABELA LIMA, 2017)

Devido ao objetivo da pesquisa ser investigar a construção identitária de alunos e da professora de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, observando o sentido atribuído às aulas de Língua Portuguesa, a escolha pelo Método Recepcional se fez coerente, uma vez que o método trabalha com o estímulo da reflexão crítica do leitor diante daquilo que lê, fazendo com que ele faça questionamentos e associações com sua realidade de vida, com sua visão de mundo e, além disso, possibilita ao leitor uma ampliação de seu repertório de leitura e de suas competências linguística e literária.

Para o Método Recepcional, a obra literária é vista como uma "estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais são preenchidos e atualizados" (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 82) pelo leitor. Ou seja, o método prevê a interação constante entre obra e leitor para que essa obra seja compreendida por ele. Quanto mais lacunas uma obra trazer ao seu leitor, maior será a sua contribuição para que ele se torne reflexivo e crítico. Para que haja essa interação e para que o leitor desenvolva a sua criticidade, as obras literárias, a

partir de suas temáticas e de seu trabalho com a linguagem, precisam atingir o horizonte de expectativas daquele que lê. As obras, então, promovem "alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse" (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 83).

Para a estética recepcional, o leitor não é mero receptor daquilo lê. Ele atua sobre o texto, ao preencher as suas lacunas e ao fazer "a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço" (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 86). Em sala de aula, o método aplicado à leitura de obras literárias pode ser resumidamente desenvolvido da seguinte maneira: tendo conhecimento das expectativas de seus alunos, de seus interesses de leitura, cabe ao professor proporcionar práticas de leitura que vão ao encontro dessas expectativas para, na sequência, fazer com que seus alunos tenham vivências de leitura que rompam com seus horizontes de expectativas. Esse trabalho é possível devido aos seguintes conceitos:

[...] *receptividade*, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; *concretização*, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; *ruptura*, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; *questionamento*, revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos; *assimilação*, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 88)

Esses conceitos são a base para as cinco etapas do método. Na primeira etapa - determinação dos horizontes de expectativas - o professor verifica os gostos e interesses de seus alunos. Segundo Bordini e Aguiar,

[...] esse horizonte de expectativas conterá os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos na área de leitura (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.88)

Feito isso, segue-se para a próxima etapa - atendimento do horizonte de expectativas - que é o momento que o professor corresponde ao horizonte de expectativas dos alunos. Ele leva, para a sala de aula, textos que estejam de acordo com os gostos e interesses de seus alunos.

Na sequência, tem-se a etapa para que seja feita a quebra desse horizonte de expectativas - ruptura do horizonte de expectativas. De acordo com Bordini e Aguiar, esse é o momento em que ocorre a:

[...] introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e os costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.89)

A etapa seguinte - questionamento do horizonte de expectativas - é quando os alunos comparam as duas leituras: a que correspondeu ao seu horizonte de expectativas e a que rompeu com esse horizonte. Para Bordini e Aguiar,

[...] este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.90)

Chega-se, assim, à etapa final - ampliação do horizonte de expectativas - que é o momento em que os alunos têm a consciência de que as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula envolveram suas visões de mundo e que suas leituras foram responsáveis por modificar e ampliar essas visões. Essa percepção dos alunos, ou melhor, essa consciência, precisa estar livre da intervenção do professor. Por iniciativa própria, os alunos compartilham suas reflexões e o professor cria a oportunidade para que os alunos se expressem e avaliem suas experiências de leitura. Nesta etapa final, surge a possibilidade de os alunos buscarem novas leituras para que eles

possam preencher cada vez mais lacunas e continuarem sua formação de leitor crítico.

2 - CONTEXTO DA PESQUISA: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

2.1 A PESQUISA NARRATIVA

*"Deixa, deixa, deixa
Eu dizer o que penso desta vida
Preciso demais desabafar..."*

(MARCELO D2; CLAUDYA, 2008)

Para esta pesquisa, uma turma de 6º ano participou das atividades elaboradas em uma sequência didática para investigar a construção identitária desses alunos e a minha como docente, verificando o sentido atribuído às aulas de Língua Portuguesa.

Para a coleta de dados, foi organizado um diário de campo a partir de vinhetas narrativas que foram elaboradas para poder fazer o registro das atividades desenvolvidas com os alunos, descrevendo detalhes relacionados à elaboração e à aplicação dessas, bem como das impressões que foram percebidas durante o próprio processo de aplicação.

De acordo com Clandinin e Connely:

Diários são um meio poderoso para que as pessoas possam dar relatos de suas experiências. Como May Sarton (1982) observa, "Diários são uma maneira de descobrir onde eu realmente estou... Eles têm a ver com encontros com pessoas que vêm aqui, que conversam comigo, ou com amigos que vejo ou com o jardim, eles me fazem sentir que a trama de minha vida tem um significado" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 25)

Diários são um método de criação de textos de campo. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 145)

Ainda sobre a relevância das vinhetas narrativas, ou, então, as "notas de campo" - assim como são chamadas por Clandinin e Connely -, compiladas em um diário, os autores afirmam que:

[...] as anotações de campo são as formas mais importantes que temos de registrar os pedacinhos de nada que preenchem os nossos dias. Essas anotações diárias, cheias de detalhes e momentos de nossas vidas de pesquisa, são o texto sem o qual não podemos contar histórias de nossas histórias de experiências. [...] As notas de campo, combinadas com os diários escritos sobre nossas experiências de campo, permitem um equilíbrio reflexivo (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.147).

A escolha por se trabalhar com essa turma se deu pelo fato de ser uma turma que demonstra curiosidade e interesse em aprender e pela vontade que tem de participar ativamente durante as aulas. Além disso, acredito que tentar responder à pergunta “Português!? Pra que, dona!?” para os alunos possa, de certa forma, mudar a relação que eles têm com as aulas de língua materna na escola e, talvez, mudar o histórico de desinteresse nos alunos que vai permeando as séries seguintes do Ensino Fundamental II.

As atividades desenvolvidas para esta pesquisa foram realizadas com os alunos dessa turma a cada semana, tendo-se para isso três aulas, num período de quatro semanas.

A opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa narrativa me permitiu um aproveitamento das minhas experiências como professora e auxiliou no meu exercício reflexivo. Segundo Telles,

O contar de histórias pelos professores [...] estabelece um contexto no qual o professor tem oportunidades de entrar em contato com seu conhecimento pessoal prático e de acessar suas imagens, as regras e princípios de sua prática pedagógica de ensino de línguas. (TELLES, 1999, p.86)

Como a pergunta da pesquisa é um questionamento que inquieta não só a mim, mas também a meus alunos, desenvolver uma pesquisa narrativa é uma oportunidade de pesquisar duplamente: posso observar e refletir sobre os meus alunos ao mesmo tempo que reflito sobre a minha prática. Desse modo, posso auxiliar os alunos a construir um significado para as aulas de Língua Portuguesa concomitantemente à resignificação que faço sobre a minha prática docente.

2.2 OS ALUNOS DA PESQUISA

*O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ingonorante (...)
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
 - O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
 Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!*

(GABRIEL - O PENSADOR, 1995)

A escola envolvida nesta pesquisa está localizada na Macrorregião Sul do município de Campinas, no interior do estado de São Paulo, a aproximadamente 100 quilômetros de sua capital. É uma escola municipal de Ensino Fundamental I e II. De acordo com a Prefeitura Municipal de Campinas, a Macrorregião Sul, onde a escola está estabelecida, caracteriza-se por ter:

o maior número de habitantes de Campinas, cerca de 260 mil pessoas, em uma área de 120km² de extensão. Seus maiores diferenciais são a tranquilidade e a qualidade de vida, pois possui diversos atrativos culturais, naturais e esportivos. A Macrorregião Sul recebe inúmeros visitantes que buscam opções de lazer e boa gastronomia.
 (Prefeitura de Campinas. Região Sul)

Devido à localização periférica do bairro, ainda é possível notar uma carência da comunidade que nele reside e que, conseqüentemente, é atendida pela escola, em termos de atividades culturais, de práticas esportivas e de cuidados com os seus espaços naturais. A exemplo de tal carência, a própria escola ainda não conta com um espaço coberto e mais apropriado para as suas atividades esportivas. Uma quadra coberta e um espaço mais adequado para os esportes é, aliás, um dos grandes sonhos dos alunos e da comunidade em geral.

A maioria dos alunos que inicia o Ensino Fundamental I na escola permanece até o término do Ensino Fundamental II. Faz parte da rotina da Unidade Escolar receber e emitir, ao longo do ano, alguns pedidos de transferência. Em geral, as transferências se dão entre a escola e outra do mesmo município,

sendo seguidas por uma menor frequência de transferências entre municípios e entre estados.

Como há, na maioria dos casos, apenas uma mudança temporal, uma vez que o Ensino Fundamental I opera no período matutino e o Ensino Fundamental II funciona no vespertino, os alunos de 6º ano já estão mais adaptados à unidade escolar; estão familiarizados com o funcionamento da unidade, conhecendo seus deveres e direitos de alunos; com os seus funcionários; com alguns de seus professores (já que tiveram um primeiro contato com eles no Ensino Fundamental I); e com o seu espaço, com salas de aula equipadas com uma lousa verde, com dois ventiladores, com carteiras novas e seminovas, com cortinas, com uma sala de informática - a qual vem sendo utilizada como sala de aula e, quando necessário, num sistema de rodízio, assume sua função original, com uma sala de multimídia que agora foi adaptada para a biblioteca e com um refeitório pequeno.

Acredito que, nesta escola, o processo de mudança de ciclo (do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II) não seja tão abrupto. É claro que, devido ao processo de amadurecimento e às transformações biológicas pelos quais esses alunos de 6º passam, é comum existirem algumas situações de conflito, até que eles compreendam a sua nova realidade.

Pela experiência docente, tenho observado também que, de todas as séries, nesta escola, é no 6º ano que há mais interesse, por parte da maioria dos alunos, com os estudos. Geralmente, eles fazem muitas perguntas, são curiosos, preocupam-se com a realização das tarefas e vibram a cada conquista (a cada coisa nova que se dão conta de que aprenderam). Nos anos seguintes, essa vivacidade com relação ao aprendizado vai se perdendo, restando apenas uma minoria de alunos por sala que ainda aposta nos benefícios do aprendizado para suas vidas.

A partir de dados provenientes de avaliações externas, como por exemplo a "Prova Brasil", e de avaliações internas (promovidas pela própria Unidade Escolar), a escola toma algumas

ações para melhorar o quadro de ensino e aprendizagem de seus alunos. Por isso, alguns deles - incluindo os alunos de sexto ano, citados anteriormente - participam de projetos de Língua Portuguesa, Matemática, Horta e Ginástica. Especificamente os projetos relacionados à Língua Portuguesa trabalham a preparação de alunos dos nonos anos para as provas de colégios técnicos, o reforço escolar para alunos dos oitavos anos e, para os sextos anos, há o trabalho com a língua promovido por jogos e música para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Além de terem a oportunidade de participar de projetos promovidos pelos próprios docentes da escola, podem frequentar os horários de atendimentos que compõem a jornada dos docentes da unidade, com o objetivo de proporcionar recursos para que esses alunos possam desenvolver suas diversas habilidades.

3 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

*Tem um Brasil que é próspero
Outro não muda
Um Brasil que investe
Outro que suga...*

*Um de sunga
Outro de gravata
Tem um que faz amor
E tem o outro que mata
Brasil do ouro
Brasil da prata
Brasil do balacochê
Da mulata...*

*Tem um Brasil que é lindo
Outro que fede
O Brasil que dá
É igualzinho ao que pede...*

*Pede paz, saúde
Trabalho e dinheiro
Pede pelas crianças
Do país inteiro
Lararará!...*

*Tem um Brasil que soca
Outro que apanha
Um Brasil que saca
Outro que chuta
Perde, ganha
Sobe, desce
Vai à luta bate bola
Porém não vai à escola...*

*Brasil de cobre
Brasil de lata
É negro, é branco, é nissei
É verde, é índio peladão
É mameluco, é cafuso
É confusão
É negro, é branco, é nissei
É verde, é índio peladão
É mameluco, é cafuso
É confusão...*

(SEU JORGE, 2005)

O trabalho com canções e construção de identidades em sala de aula foi organizado a partir de uma sequência didática. A escolha por se trabalhar com canções se deu pela importância e pelo espaço que elas ocupam na vida de meus alunos bem como em sua significância para mim. A presença da música em nossas vidas

reflete o fato de que a “música é uma instituição social” (COBALCHINI; DIAS, 2007, p.12).

Assim como afirmam Manzoni e Rosa (2010),

a canção está presente no cotidiano da maioria dos indivíduos. Momentos comemorativos, na academia ou na praia para dividir espaço com a atividade física, em casa, no trabalho, na escola, entre outros. (MANZONI; ROSA, 2010, p. 01)

Trata-se de um gênero híbrido, tendo, além do texto, os traços musicais formando o seu todo. O hibridismo do gênero canção também se dá porque ele “mescla aspectos de oralidade e escritura” (COSTA, 2003, p. 30).

Acredita-se que as canções em sala de aula podem auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Isto é,

O gênero canção é fundamental na sala de aula, não apenas para o desenvolvimento da produção de texto, conhecimento de gêneros e apreciação musical (letra e melodia), mas, também, pelo fato de despertar emoções, pensamentos críticos e tornar os educandos mais sensíveis às questões e problemáticas do cotidiano. (MANZONI; ROSA, 2010, p. 10)

Por acreditar nesta capacidade de promover a reflexão sobre questões relacionadas à vida é que este gênero foi escolhido para ser levado às aulas e para nos ajudar - aos alunos e a mim - a entendermos quem somos, qual é a nossa identidade.

De acordo com Cobalchini e Dias,

Utilizando-se de canções, proporciona-se ao aluno uma educação dos sentidos e da percepção crítica, que pode oferecer, ao lado do prazer sensorial e estético, um exercício de leitura multissemiótica, voltada não apenas para a discriminação de cada materialidade semiótica do gênero, mas também para a interação pluridirecional que relaciona todos os elementos que uma canção pressupõe (autor - cantor - personagens - melodia - ouvinte genérico - ouvinte individual - etc.). (COLBACHINI; DIAS, 2007, p. 06).

O objetivo de trazer esse gênero para a escola “não é para formar cancionistas, e sim ouvintes críticos” (COSTA, 2003, p.

17). A canção “nos ajuda a melhor sentir e pensar o mundo (COSTA, 2003, p. 33).

As canções, usadas como um fio condutor para o processo de construção de identidade, fizeram parte de atividades que foram organizadas na seguinte sequência didática:

Apresentação da situação:
- “Contaço de histórias”: relato de experiência oral sobre a minha história de vida e a história de vida dos alunos, através de objetos e imagens.
Perguntas norteadores para o relato: de onde vim?; o que já fiz?; onde estou?; o que faço agora?; tenho sonhos?
- Descrição detalhada das atividades que serão realizadas pelos alunos: levantamento de hipóteses (temática das canções; autoria; finalidade); leitura e interpretação das canções, com suporte do videoclipe; elaboração de um videoclipe para reconstruir o relato produzido inicialmente e compartilhar com o grupo.
Produção inicial:
- Produção escrita do relato feito oralmente durante a “contaço de histórias”;
Módulo 1:
Recepção da canção “Não foi Cabral” de Mc Carol:
- Apresentação da canção;
- Levantamento de hipóteses: temática das canções; ritmo musical; autoria; finalidade do texto; semelhanças e diferenças entre as canções e os relatos produzidos;
- Escuta da canção e interpretação da canção.

Módulo 2:
Recepção da canção “Diáspora” dos Tribalistas:
- Apresentação da canção;
- Levantamento de hipóteses: temática das canções; ritmo musical; autoria; finalidade do texto; semelhanças e diferenças entre as canções e os relatos produzidos;
- Escuta da canção e interpretação da canção.
Produção Final e Divulgação:
- Os alunos produziram um vídeo para recontar o relato feito anteriormente. Cada aluno poderá compartilhar o seu vídeo com os demais alunos da turma e, se acharem conveniente, poderão publicar sua produção em alguma rede social de sua escolha.

Nesta pesquisa, o trabalho em sala de aula foi feito com textos do gênero canção, seguindo as etapas previstas no Método Recepcional. Para a determinação dos horizontes de expectativas, foram feitas observações das escolhas musicais dos alunos durante os intervalos, durante as festividades escolares e até mesmo em momentos de conversas paralelas, nas salas e nos corredores, sobre preferências musicais. A partir desses olhares, optou-se pela escolha do gênero musical funk. Como o tema da pesquisa é construção de identidades, foi trazida para a sala de aula a canção “Não foi Cabral” (2015) de composição e interpretação da cantora Mc Carol.

A escolha da canção atende o horizonte de expectativas. Em sua pesquisa sobre a leitura literária a partir do Método Recepcional com alunos do Ensino Fundamental II, Gavião ressalta que essa escolha

vai ao encontro do que pontua Jauss sobre características da obra que atenda ao horizonte de expectativas:

Deixa-se caracterizar, segundo a estética da recepção, pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante de gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo (JAUSS 1994 apud GAVIÃO, 2016, p.73)

Em seguida, nesta pesquisa, buscou-se fazer a ruptura do horizonte de expectativas e se justifica aqui a escolha da canção "Diáspora" (2017) composta e interpretada pelo grupo brasileiro Tribalistas formado por Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brown. Essa canção mantém a temática da construção de identidades, mas quebra com a expectativa do gênero musical, uma vez que o trio faz produções musicais dentro da MPB, do pop e do samba.

Durante a recepção das canções, os alunos eram estimulados a compartilhar suas impressões sobre cada uma delas, bem como a fazer comparações entre elas e buscassem associações entre os dois textos. Nesses diálogos, houve o questionamento do horizonte de expectativas.

Além de comparações, com o intuito ampliar o horizonte de expectativas, os alunos eram incentivados a estabelecer relações entre as canções e suas experiências de vida durante as atividades de prática oral. Também foram motivados a compartilhar suas ideias e pensamentos sobre assuntos que surgiram com as canções e, a partir das canções, puderam - na maioria dos casos - transformar essas ideias e pensamentos iniciais, bem como ampliá-los, após a interpretação dessas canções. Para a produção final, alguns alunos optaram por fazer apresentações em Power Point e falar sobre a sua história e outros quiseram gravar vídeos. Porém, os que escolheram criar histórias em quadrinho online e criar uma figura online que os representasse para contar suas histórias tiveram que mudar suas escolhas. As páginas da Internet que eles precisam acessar para essas criações não abriam nos computadores da escola. Para as apresentações com Power Point e vídeo, eu parti do pressuposto

de que eles não precisariam de instruções para utilizarem esses recursos. Eu me equivoquei, pois eles demandaram bastante da minha intervenção para essas produções.

A canção “Não foi Cabral” (Mc Carol, 2015) foi escolhida para ir ao encontro do horizonte de expectativas dos alunos:

Professora me desculpe
Mas agora vou falar
Esse ano na escola
As coisas vão mudar

Nada contra ti
Não me leve a mal
Quem descobriu o Brasil
Não foi Cabral

Pedro Álvares Cabral
Chegou 22 de abril
Depois colonizou
Chamando de Pau-Brasil
Ninguém trouxe família
Muito menos filho
Porque já sabia
Que ia matar vários índios

Treze Caravelas
Trouxe muita morte
Um milhão de índio
Morreu de tuberculose
Falando de sofrimento
Dos tupis e guaranis
Lembrei do guerreiro
Quilombo Zumbi

Zumbi dos Palmares
Vitima de uma emboscada
Se não fosse a Dandara
Eu levava chicotada (MC CAROL, 2015)

A sua escolha se deu pelo fato de ser um funk, ritmo tão caro aos alunos, e pela letra abordar a construção da identidade do povo brasileiro, instigando a crítica ao que comumente se diz sobre o “descobrimento” do Brasil. O eu lírico decide questionar sua professora – e por que não professor? – sobre a crença de que Cabral foi quem descobriu a sua terra. Nas estrofes, ele vai desmascarando a história da nossa terra, mostrando uma tomada de terra feita sob muito sofrimento e disputa. Ele traz à tona

outras figuras que também fizeram parte desse descobrimento e da formação do povo brasileiro, que são os índios e os africanos. Esse eu lírico é crítico e, ao colocar em xeque o conhecimento veiculado na sala de aula, mostra a sua teia de saberes sendo formada não só pela escola, mas também por outros contextos aos quais está exposto.

“Não foi Cabral” (Mc Carol, 2015) foi uma composição realizada a pedido de um grupo que estuda os vínculos estabelecidos entre história, corpo e dança. Em entrevista, a cantora relata que ela debatia muito com os seus professores e questionava o enfoque dado pela escola sobre o descobrimento do Brasil. Ela dizia a eles como podia ter existido descobrimento se os índios já habitavam aqui. Alguns professores validam esse funk como uma canção significativa para ser trabalhada em sala de aula. Ela pode levar à reflexão a respeito da construção do nosso povo, que não se deu tão passiva e pacificamente, fazendo menção da participação dos índios e dos negros e, dentre esses, de figuras que foram símbolos da resistência da soberania branca (BOECKEL, 2015).

A segunda canção, “Diáspora” (Tribalistas, 2017), foi escolhida para romper com o horizonte de expectativas dos alunos:

Acalmou a tormenta
 Pereceram
 Os que a estes mares ontem se arriscaram
 E vivem os que por um amor tremeram
 E dos céus os destinos esperaram

Atravessamos o mar Egeu
 O barco cheio de fariseus
 Como os cubanos, sírios, ciganos
 Como romanos sem Coliseu
 Atravessamos pro outro lado
 No Rio Vermelho do mar sagrado
 Os Center shoppings superlotados
 De retirantes refugiados

You, where are you?
 Where are you?
 Where are you?

Onde está
 Meu irmão
 Sem Irmã
 O meu filho sem pai
 Minha mãe
 Sem avó
 Dando a mão pra ninguém
 Sem lugar
 Pra ficar
 Os meninos sem paz
 Onde estás
 Meu senhor
 Onde estás?
 Onde estás?

Deus
 Ó Deus onde estás
 Que não respondes
 Em que mundo
 Em qu'estrela
 Tu t'escondes
 Embuçado nos céus
 Há dois mil anos te mandei meu grito
 Que embalde desde então corre o infinito
 Onde estás, Senhor Deus

Atravessamos o mar Egeu
 O barco cheio de fariseus
 Como os cubanos, sírios, ciganos
 Como romanos sem Coliseu
 Atravessamos pro outro lado
 No Rio Vermelho do mar sagrado
 Os Center shoppings superlotados
 De retirantes refugiados

You, where are you?
 Where are you?
 Where are you?
 Where are you?
 Where are you?

Onde está
 Meu irmão
 Sem Irmã
 O meu filho sem pai
 Minha mãe
 Sem avó
 Dando a mão pra ninguém
 Sem lugar
 Pra ficar
 Os meninos sem paz
 Onde estás
 Meu senhor
 Onde estás?
 Onde estás?

Where are you?
 Where are you?
 Where are you?
 Where are you?

Where are you?
Where are you? (TRIBALISTAS, 2017)

A opção por essa canção para fazer a ruptura com o horizonte de expectativas se deu por ela ter sido composta por um trio considerado como MPB (Música Popular Brasileira) e esse gênero musical não é tão familiar aos meus alunos, já que a seleção musical deles se faz com os gêneros funk, sertanejo e gospel. Essa canção faz citação, na primeira estrofe, de um trecho do Canto 11 de *O Guesa*, de Joaquim de Sousa Andrade, e, na quinta estrofe, há a citação de um trecho de *Vozes d'África*, de Castro Alves. Com isso, a linguagem da canção, por se afastar, em alguns momentos, da linguagem coloquial que os alunos usam no seu dia a dia, pode causar um certo estranhamento para eles. Na primeira canção, a sua linguagem se aproxima a um diálogo informal, o que é uma situação com a qual eles estão mais acostumados. Outra ruptura que a canção propõe é feita pela parte musical. Em "Não foi Cabral" (Mc Carol, 2015), apesar do hino nacional fazer parte da música, o ritmo do funk se mantém praticamente estável, como se a mesma batida acompanhasse a canção do início ao fim. Já em "Diáspora" (Tribalistas, 2017), os sons novos vão sendo introduzidos ao longo da música, modificando a sua melodia através de voz, palmas, violão, eletrônicos artesanais, cajóns, afoxés, baixo, Hammond, karkabou, bacorinha, bateria, beatbox, violão aço, guitarra e guitarra sitar. A canção dos Tribalistas também lida com o tema da construção da identidade de um povo, mas sob uma perspectiva diferente, que se distancia dos hábitos musicais dos alunos. Em "Diáspora" (Tribalistas, 2017), esse povo tem seus sofrimentos e transita pelo mundo em busca de uma terra onde possa pousar em paz.

Em entrevista, Carlinhos Brown afirma que o tema da canção é atual e que não faz parte apenas de refugiados de outras terras estrangeiras, mas, também, de refugiados brasileiros que deixam

seu lugar de origem para fugir da seca, da exploração e de tantas outras condições que limitam suas vidas (ASSIS, 2017).

Essa mesma canção aparece no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano dos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna, "Português: linguagens" (2018), que foi adequado às propostas da Base Nacional Comum Curricular. Diferentemente da sequência didática desta pesquisa, as atividades propostas a partir da canção dos Tribalistas levam a um trabalho com aspectos linguísticos e com a pertinência de seu tema e de seu engajamento político.

No que diz respeito à escolha pela estruturação de uma sequência didática, convém ressaltar que não se trata de receituário ou modelo para ser aplicado em sala de aula. Uma sequência didática é uma estratégia pedagógica para orientar o trabalho com a língua. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), "uma 'sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática" (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2010, p.82). Essas atividades envolvem o uso de um gênero escrito ou oral e, ao serem estruturadas em uma sequência didática, tem-se por objetivo "dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2010, p.83).

Nesta pesquisa, foi no espaço escolar, dentro da sala de aula, que os alunos foram revelando em seus discursos, a partir de um trabalho com canções, os seus anseios, as suas expectativas e a imagem que têm de si - construída com os olhares de outros sujeitos voltados a eles. Também puderam refletir e questionar sobre suas condições de vida, bem como sobre as de suas famílias. Em seus discursos, foi relatado "o drama da vida social" (BRUNER 1997 *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 66-67) desses alunos e suas narrativas tiveram, de certa forma, uma "natureza avaliativa" (BRUNER 1997 *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 66-67).

O meu discurso segue o mesmo caminho dos discursos dos meus alunos: revelo aqui o meu drama profissional e avalio a minha

prática docente. Além disso, o momento de contar histórias foi tão importante para eles quanto se faz para mim na escola. Acho importante quando há tempo para a integração, principalmente entre mim e os demais professores que trabalham comigo, espaço para que as nossas histórias sejam contadas e, conseqüentemente, para que reflitamos sobre nossas atuações.

Na investigação sobre a construção de identidades, uma característica observada de nossa identidade é a preocupação com o outro. O que o outro vai dizer ou pode dizer e pensar sobre nós é motivo de tensão. Essa tensão, apareceu revelada em forma de timidez ao falar em público (Excerto 1); de medo da reação do outro com uma ação nossa (Excerto 2); da preocupação com relação à uma produção escrita que seria lida pelo outro (Excerto 3); da não aceitação da cor de pele (Excerto 4); ou até mesmo em forma de receio ao encarar o olhar do outro em situações de mudança de espaço (cidade, estado, bairro, escola) (Excertos 5, 6, 7). A seguir, são apresentados excertos do diário e das vinhetas¹ que exemplificam essa tensão entre nós e o outro:

- (1) No início, eles ficaram um pouco tímidos, mas, mesmo assim, conseguiram falar sobre suas histórias. (Apêndice. Primeiro dia...)
- (2) Então, perguntei a eles: "você já tiveram ou têm medo falar com os professores?". Aqueles que responderam disseram que tinham "medo de perguntar", "medo de levantar a mão para fazer perguntas" ou "medo de responder e errar" porque "os professores sabem tudo" e "às vezes, eles respondem mal". Eu me identifiquei com esse sentimento, pois me lembro de ter receio, especialmente na época da graduação, de dar uma resposta equivocada. (Apêndice. Segundo dia...)
- (3) Todos estavam muito concentrados e preocupados em fazer uma boa apresentação. (Apêndice. Sétimo dia)
- (4) "Eu tinha preconceito com a minha própria cor, achava que a clara era mais bonita que a negra; falava para a minha mãe que eu não queria ser negra; ela falava que eu

¹Os trechos que aparecem entre "aspas" nos excertos mostram exatamente como a professora e/ou os alunos se expressaram naquele momento.

era assim e que a cor não iria mudar” (Apêndice. Terceiro dia...)

- (5) os pontos em comum dessas histórias de acolhida são a timidez inicial de cada um ao chegar em um espaço e da alegria por terem feito amizade com a alguém diferente (Apêndice. Primeiro dia...).
- (6) “Não é fácil mudar, professora. Tem que fazer novos amigos, às vezes tem que aprender um novo idioma.”. “Quando eu me mudei, eu me sentia estranho, solitário...”; “foi difícil me adaptar aqui. Não gostei daqui. Eu sentia falta de lá. Tinha mais amigos, podia ficar na rua. Tenho saudades dos amigos e da escola”; “quando mudei de casa foi difícil. Eu só tinha o meu primo. Eu ficava na minha”; “na minha vida, eu só mudei de escola. Eu tinha mais amigos lá”; “eu também só mudei de escola. Ainda não me adaptei totalmente. Meu amigo está me ajudando”. (Apêndice. Quinto dia...)
- (7) Disse a eles sobre as minhas dificuldades e sobre as recordações que guardo com muito carinho de cada uma dessas mudanças. (Apêndice. Quinto dia...)

Essa tensão faz com que utilizemos a nossa linguagem para contar ou omitir fatos sobre nós, como se o objetivo fosse a fuga dessa relação de preocupação, medo e receio. Digo nosso porque percebi tanto nos alunos quanto em mim uma preocupação com o que contar e como fazer isso. Nota-se em nossos discursos um jogo de velar e desvelar. Eckert-Hoff (2003) aponta o jogo do velar e desvelar como sendo um aspecto característico da identidade e da subjetividade humana. De acordo com Eckert-Hoff (2003),

Por ser atravessado e habitado pelo Outro, o sujeito está inscrito sócio-historicamente e, embora tente camuflar a heterogeneidade que o constitui, é “atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos” (Coracini, 1999, p.11). (CORACINI *apud* ECKERT-HOFF, 2003, p. 271).

Isso nos revela a complexidade que envolve o sujeito, inerentemente constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro, desejo esse que o move em busca da verdade (ECKERT-HOFF, 2003, p. 271).

Embora eu tenha compartilhado nessa ocasião as minhas dificuldades durante minhas mudanças, velei o medo. Concordei com o fato de existirem dificuldades nessas mudanças vividas ao longo da nossa história, mas velei para eles o medo e a insegurança que senti em minhas vivências. Para poder revelar o meu "eu" que enfrentou cada uma dessas mudanças (cidade, país, trabalho) e para, inconscientemente, não fazer com que esses episódios perdessem o seu brilho, velei o sentimento de timidez e medo que, assim como eles, senti em cada fase de novidade pessoal e profissional da minha vida. Talvez, tenha havido um receio em se romper com a relação de poder entre professor e aluno.

Outro fator que caracteriza a identidade dos alunos e por eles é evidenciado diz respeito à situação econômica. Suas famílias têm uma condição financeira menos favorecida e há aquelas ainda que vivem com subsídios dados pelo governo e que veem a escola como uma oportunidade de seus filhos poderem fazer, ao menos, uma refeição melhor durante o dia. Essa situação econômica desfavorecida gera um sentimento de indignação nos alunos, como pode ser visto nos seguintes excertos (8 e 9):

(8) Um aluno se mostrou indignado e disse que "era injusto a minha mãe que trabalha tanto na cozinha do restaurante, carrega panela pesada ganhar bem menos que eu advogado que só fica lendo e escrevendo". (Apêndice. Terceiro dia...)

(9) novamente alguns alunos se indignaram com o tanto de trabalho de suas mães e o pouco que elas ganham. "A minha mãe é cozinheira. Tem 400 mandadas e só ganha R\$700,00."; "a minha também é cozinheira. Ela carrega panela, dobra e ainda ganha pouco"; "a minha mãe pega reciclagem e ganha R\$2.000,00". (Apêndice. Quinto dia...)

A reflexão e o questionamento dos alunos foram feitos quando, ao trabalharmos com as canções, eles perceberam que a escravidão não se trata apenas de uma situação que fez parte de nosso passado e que "teve uma lei para colocar fim na escravidão" (Apêndice. Terceiro dia...). Esse assunto é muito atual. Para uma aluna, num primeiro momento, a escravidão ainda existia

porque “A maioria dos negros são analfabetos” (Apêndice. Terceiro dia...). Num segundo momento, foi essa mesma aluna que “entregou para mim uma folha com alguns escritos retirados da internet sobre o trabalho escravo no Brasil” (Apêndice. Quinto dia...) nos dias de hoje.

A perspectiva de vida dos alunos também define quem eles são. Pelo contato com outras mídias, como por exemplo a televisão e a internet, eles traçam aquilo que almejam para o seu futuro, conforme é relatado nos seguintes excertos (10, 11 e 12):

(10) Quando todos terminaram suas histórias, eles ainda continuaram falando sobre seus sonhos: ganhar um celular, ir ao shopping, ir à praia, conhecer cantores famosos (estrangeiros), ir à Disney, trabalhar em loja, ser biólogo, ser investigador... (Apêndice. Primeiro dia...)

(11) Ao esperar até que todos concluíssem a escrita, os que entregaram primeiro começaram a conversar sobre séries americanas, sobre novelas e sobre quem os acolheu quando eles chegaram em uma turma ou escola nova. (Apêndice. Primeiro dia...)

(12) A aluna que reconheceu o Carlinhos Brown disse que sabia que ele participava do programa de televisão “The Voice” e essa mesma aluna, quando eu falei o nome de um dos integrantes dos Tirbalistas – Marisa Monte e Arnaldo Antunes –, comentou que já tinha visto o Arnaldo Antunes no Programa do Ratinho, no quadro Dez ou Mil. (Apêndice. Quarto dia...)

Nota-se um desejo dos alunos em romper com o horizonte de expectativas que vivem em seus lares com suas famílias. Eles não revelaram ter o desejo de ter o trabalho ou a profissão de seus pais, por exemplo. Querem fazer outras coisas, esperam viver um futuro diferente de seu presente.

Ao longo das aulas, tentei buscar respostas à pergunta que não é só dos alunos, mas também é minha: “Português?! Pra que, dona?!”. Quando conversamos sobre ter medo de falar com os professores, procurei fazer uma reflexão com os alunos que não só tentasse mudar esse sentimento de temor, mas que também eu

pudesse mostrar a eles a importância das aulas de Língua Portuguesa (Excerto 17):

(13) "eles - os professores - não sabem tudo. Eles só conhecem o assunto que estudou, a sua matéria". Concordei com esse aluno, mas disse que não é possível saber apenas sobre uma matéria, pois todas, de certa forma, estão interligadas. Citei o exemplo da canção que estávamos lendo: era um trabalho de língua portuguesa, mas que precisávamos resgatar coisas que aprendemos nas aulas de história para compreender a sua mensagem. (Apêndice. Segundo dia...)

Historicamente, a figura do professor foi sendo definida como aquele que tem mais poder, mais saber comparado à figura do aluno. Essa relação entre aluno e professor ainda se faz muito presente em nossa cultura e em nossa sociedade, como pode ser observado na passagem acima (17).

Tentar mostrar a importâncias das aulas de língua materna pode ser uma forma de buscar a valorização profissional. Existe um querer que se traduz na vontade de fazer um trabalho que faça a diferença na vida das pessoas com as quais eu convivo, que ele interfira positivamente em meus alunos, principalmente devido ao contexto de vida deles. Há uma vontade de que a língua seja para eles um instrumento transformador e libertador. Houve um episódio no "Terceiro Dia" que evidenciou para mim esse desejo que, até então, eu não percebia com tanta clareza (Excerto 18):

(14) A aula terminou e, enquanto eu recolhia os papéis, uma aluna disse que "dá muita dor de cabeça ser professor! Acho que eu não sirvo para isso!". Outra aluna disse, na sequência: "Eu acho que vou ser professora quando eu crescer...". Eu ouvi aqueles comentários, sorri para as meninas e me despedi da turma. (Apêndice. Terceiro dia...)

Em outras ocasiões, também tive o contentamento ao ver o envolvimento dos alunos com as atividades - como se isso significasse a relevância do meu trabalho em sala de aula - (Excerto 19), mas houve situações em que esse sentimento foi transformado em descontentamento quando não percebi o

engajamento deles - como se isso fosse um sinal de alguma falha minha (Excerto 20):

(15) Fiquei feliz ao ver o envolvimento de cada um.
(Apêndice. Sexto dia...)

(16) Ninguém trouxe notícias relacionadas ao trabalho escravo nos dias de hoje, conforme havia sido solicitado na última aula. Isso trouxe, mais uma vez, um desapontamento para mim. [...] Por que eles não se comprometeram com essa pesquisa? Onde estava a minha falha? (Apêndice. Quarto dia...)

A relação dos alunos com a língua - por meio da qual construímos nossa identidade -, no decorrer das atividades da sequência, mostrou-se de dois modos em sala de aula: a língua falada com o aspecto mais informal e a língua escrita com um aspecto mais formal. Talvez, pelo fato estarmos contando oralmente nossas histórias e por fazermos nossas inferências, reflexões e críticas com base em nossa realidade não notei uma preocupação por parte dos alunos com a estrutura da língua. Falavam de maneira descontraída e não sentiam a necessidade de interromper o discurso para perguntar como uma palavra deveria ser falada ou para saber como poderiam organizar suas falas. Por outro lado, notei essa preocupação em como estruturar suas histórias e reflexões através da escrita (Excertos 21 e 22):

(17) Numa folha, eles foram escrevendo as semelhanças e as diferenças e muitos vinham até mim para perguntar se estavam fazendo a atividade corretamente, pedindo exemplos para que entendessem melhor o que estavam fazendo.
(Apêndice. Quinto dia...)

(18) Todos começaram suas atividades, e silêncio e concentração, sem que eu pedisse por isso. [...] Eles paravam a escrita, liam, olhavam para o primeiro texto e para as anotações sobre as canções e não me faziam nenhuma pergunta. (Apêndice. Sexto dia...)

Durante a realização dessas atividades, foram encontradas algumas dificuldades. Uma delas foi o fato de não podermos sempre

contar com a disponibilidade da sala de informática para os alunos fazerem as produções finais e para utilizarmos o projetor para os momentos em que assistimos aos videocliques das canções. Nessas ocasiões, alternativas precisaram ser pensadas para darmos continuidade ao nosso trabalho. Outro obstáculo foi a frequência dos alunos. Raramente não há nenhum caso de falta nas aulas. Na caderneta que fica em cada sala para os professores registrarem as ausências e as ocorrências, dificilmente há um dia da semana sem nenhuma falta de aluno. Vejo isso como um obstáculo, pois os alunos que faltavam ficavam um pouco perdidos no retorno. Então, retomava com eles o que havia sido feito anteriormente para que eles acompanhassem o restante da turma que já estava fazendo novas atividades.

Ao final do trabalho com as canções, observei que ele nos permitiu fazer algumas reflexões sobre quem nós - alunos e eu - somos, dando-nos a oportunidade de (re)significarmos a nossa identidade.

Os alunos puderam contar suas histórias de vida e, a partir delas e das canções que conduziram nossas conversas, questionaram a história de seu país, a história de suas famílias e suas vivências escolares. Eles guardam o desejo de um futuro promissor, que não repita as dificuldades que enfrentam hoje.

Eu pude fazer o exercício de fazer com que a minha prática pudesse ser mais significativa para eles e para mim e, além disso, de definir o significado do meu papel em sala de aula como professora de língua materna. Pelas leituras que fiz para esta pesquisa, notei que sou mais uma professora que vive os seus contentamentos e descontentamentos docentes que caracterizam a nossa identidade. Como a identidade não é um conceito fechado que nos enquadra em padrões, acredito que esse trabalho tenha sido apenas um dos momentos que nós - alunos e eu - tivemos para nos (re)construir e tentar entender como nossa identidade vai sendo tecida ao longo de nossas vidas, de nossos

contextos e daquilo que faz com que vidas e contextos aconteçam: os nossos discursos, a nossa linguagem.

A necessidade que sinto de continuar a minha formação, de sempre questionar a minha prática revelam o não abandono da minha carreira profissional. Fazer parte do programa de mestrado do ProfLetras significa, para mim, persistir na docência. Pela crença de que, mesmo com o paradoxo de ser capaz de criar soluções para a vida dos alunos e ser incapaz de garantir que essas soluções sejam válidas, posso ser feliz em meu meio profissional. Aí está a minha busca pela completude.

Ter, ao longo desta pesquisa, a oportunidade de refletir sobre a minha prática e de poder valorizar as minhas experiências em sala de aula, como aluna e como professora, foi muito importante para o processo da construção da minha identidade docente. Foi como se eu pudesse validar teórica e cientificamente ideias e ações que já faziam parte da minha prática das quais eu, por não acreditar em suas relevâncias, sentia insegurança de aplicá-las em meu dia a dia. Além dessa validação, também pude conhecer novas formas para conduzir o meu trabalho com os alunos.

Em meu diário de campo, enquanto registrava as atividades e as reações que os alunos tinham através da linguagem, pude perceber o quanto a visão que o outro tem sobre eles é marcante e determina como eles se veem. Geralmente, a imagem, ou melhor, a capa identitária que vestem, é a de um sujeito que está em uma posição inferior tanto economicamente quanto socialmente. Mesmo assim, novamente pela influência do outro, o qual eu chamo aqui de mídia social e televisão, eles alimentam um desejo de ruptura com essa condição menos favorecida na qual se veem inseridos. Há momentos em que eles mesmos questionam essa condição, defendendo a ideia de que isso não passa de uma injustiça.

Quanto a mim, pude perceber que a minha inquietude com relação a buscar um significado para a minha prática e poder ajudar os alunos a construírem um significado diferente para as aulas de língua portuguesa têm a ver com o meu desejo de

completude, o qual se traduz na vontade de ajudar esses alunos a sair das condições econômica e social que eles evidenciam em seus discursos. Notei que, assim como eles, também dou bastante valor ao olhar do outro. Para mim é muito importante, e até balizadora, a maneira como eles reagem discursivamente ao meu trabalho em sala de aula, fazendo com que eu questione constantemente a minha prática docente. O desinteresse deles com as aulas ou o descompromisso com as atividades geram em mim um sentimento de frustração, como se eu estivesse me distanciando da falsa completude da minha identidade docente que é poder atingir a todos e ajudar no processo de melhoria de vida desses alunos através do conceito cristalizado da "educação transformadora". Para fugir da frustração e avançar para a satisfação, que seria estar no caminho para atingir a falsa completude da minha identidade docente, é que me vejo pensando em propostas diferentes para o trabalho em sala de aula, como a que foi feita nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir*

*Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda viva
E carrega a roseira prá lá...*

(CHICO BUARQUE, 1968)

"Mas, dona... E aí? Pra que português?"²

...

Vejamos: reflexões foram promovidas com as canções; tentei mostrar uma visão diferente do que pode ser uma aula da sua própria língua materna, que não basta apenas ir à biblioteca, copiar atividades da lousa e fazer exercícios...

"Então, a língua na escola nos ajuda, através da leitura e da escrita, a entender o mundo que está a nossa volta, a analisar as nossas vivências e a interagir com as pessoas."

Embora não possa ter sido aferido como a relação dos alunos com a língua vai continuar a ser construída a partir desta vivência que tivemos em sala de aula, foi possível perceber que os alunos ressignificaram o sentido dessas aulas de língua. Nas reflexões e tentativas de propor um novo significado para as aulas de Língua Portuguesa, os alunos se envolveram positivamente com as atividades propostas a partir das canções, tiveram acesso a canções que estavam fora do seu repertório, podendo, assim, ampliar seus horizontes de expectativas.

²Os trechos que aparecem entre aspas identificam uma suposta conversa entre a professora e os alunos. As reticências representam o pensamento, ou melhor, as reflexões feitas no meio desse diálogo. Já os parágrafos sem aspas trazem o olhar da professora pesquisadora.

Acredito que as discussões feitas em sala com os alunos tenham sido pertinentes. Eles puderam pensar sobre quem são e para onde querem ir; tiveram a oportunidade de se sensibilizar com relação ao tema da escravidão nos dias hoje, - o qual, para eles, era um tema apenas relacionado ao passado do nosso povo - fazendo com que questionassem suas condições de vida no meio familiar.

Esse trabalho com as canções, que estimularam o pensar, ajudou a entender que a identidade dos alunos é marcada pela importância que eles dão à interação com o outro e à ação que esse outro tem para com eles, o que pode ser exemplificado pelos relatos de suas expectativas de vida, pela valorização da cultura e da língua do outro; pela condição de vida mais desfavorecida, com famílias que vivem em uma situação financeira mais restrita - situação que foi questionada por eles ao longo das aulas -, mas que, de certa forma, faz com que eles queiram viver no futuro uma condição de vida diferente. Ou seja, há uma expectativa de romper com um meio de dificuldades e alcançar um meio que está relacionado a um poder aquisitivo maior do que aquele que suas famílias têm hoje.

"Dona, e você? Por que você é professora de português?"

...

Vejamos:

eu gostava muito de brincar de escola. Nessa brincadeira, eu sempre era a professora, com meus alunos fictícios ou, até mesmo, com alunos reais, como, por exemplo, a minha irmã - quando ela precisava de ajuda para estudar para as provas da escola - ou com a uma senhora que morava na minha rua - essa senhora não sabia ler e escrever e, por conta disso, ela foi algumas vezes a minha casa para que eu "desse aulas" para ela. (Apêndice. Primeiro dia...)

"Acredito que a admiração que sempre tive pelos meus professores, por gostar de viver a vida escolar, por gostar de ajudar pessoas quando elas estavam aprendendo e por sempre ter tido um grande apreço por línguas é que optei aos dezessete anos pela formação em Letras. Naquela época, não tinha a real compreensão do que era ser professor. Desde a minha graduação, sempre busquei continuar a minha formação, o que me fez chegar ao ProfLetras.

Poder fazer esta pesquisa foi importante para que eu validasse e repensasse algumas práticas docentes, através das leituras acadêmicas, das aulas e da participação em eventos. Além disso, pude desenvolver o sentimento de pertencimento a uma categoria: assim como outros professores, eu também posso me valer dos meus conhecimentos teóricos e das minhas vivências docentes para agir em sala de aula. Assim como eles, eu trago em mim a polaridade entre vontade de plantar bons frutos e a frustração de nem sempre poder fazer sua colheita."

"Dona, mas tinha que ser de português?"

...

"Tinha que ser de português, tinha que ser de línguas. Porque acredito que nós nos constituímos como sujeitos pela língua, em práticas discursivas. (Re)inventamos nossos discursos para interagir neste mundo em diferentes contextos e com diversos sujeitos (Micarello; Magalhães, 2014). Penso que na escola, nas aulas de português, podemos ter a oportunidade de entrar em contato com contextos diferentes de produção da língua, bem como interagir com outros sujeitos, e, conseqüentemente, transitar por outros contextos de prática social da língua, estabelecendo interações com aqueles que também habitam neste mundo. Certo? E vocês não precisam me chamar de 'dona'. Afinal, eu nem bem sou

dona da minha própria vida. Prefiro que me chamem pelo meu nome, ou por professora. Até o quinto ano, vocês não chamavam suas professoras por 'dona'. O que mudou agora? Eu entendo que a direção da escola prefere ser tratada como 'dona', mas eu não quero ser tratada assim."

...

"Ah..."

Acredito que a relação entre 'dona' e alunos vem marcada pelo empoderamento que o saber traz aos sujeitos. Chamar alguém - especificamente a mulher, já que os professores são sempre os professores e não os 'donos' - de 'dona' pode ser uma maneira de distanciar aquele que sabe a mais, o que tem o poder na relação, daquele sujeito que não tem todo esse saber, que é inferior e passivo nessa relação.

O fato de me verem como 'dona' me causa um estranhamento porque eu não acredito que esse saber seja todo meu. O meu saber, o meu conhecimento está em constante construção, assim como o dos alunos. Levar os alunos - que, nos contexto desta pesquisa, vivem à margem do que a sociedade tem como sinônimo de poder - a acreditar que a língua os define e define o mundo a sua volta e é partir dela, em diferentes contextos de uso, que eles irão se relacionar com o que esse mundo, talvez seja o maior desafio. Eles e, conseqüentemente a língua, não precisam ficar restritos apenas ao seu contexto familiar (amigos, família, moradores do próprio bairro ou moradores de bairros que vivem a mesma na condição que eles). Eles relatam que querem circular por outros contextos e o trabalho com a língua na escola pode ser um facilitador para que eles consigam ampliar seus horizontes de expectativas da vida.

Ao afirmar que o meu saber como docente está em constante construção, chego à resposta ao meu querer, revelado em "meu

desejo de completude, o qual se traduz na vontade de ajudar esses alunos a sair das condições econômica e social que eles evidenciam em seus discursos”, assim como relatei anteriormente. Se houve ou se haverá esse estado pleno de completude, posso afirmar que não. Novas demandas trazidas pelos alunos, novas desestruturas e novas reconstruções e (re)significações serão feitas em minha carreira docente e, por isso, não há como garantir que essa completude seja plena.

No exercício de refletir sobre as canções e relacioná-las às nossas vidas, foi possível notar o apreço por aquilo que vem do outro, do estrangeiro, não foi só revelado pelo desejo de ir à Disney, ou pela vontade de conhecer cantores famosos que são de outros países, ou pelas séries americanas que acompanham. Esse apreço também vem pela língua do outro, a língua estrangeira, como pode ser visto a seguir (Excertos 13, 14 e 15):

(13) Perguntaram para mim sobre quais lugares eu já havia visitado no mundo e sobre como eu havia começado a aprender inglês. (Apêndice. Primeiro dia...)

(14) A maioria dos alunos destacou a segunda estrofe porque “misturavam vários tipos de pessoas e lugares, tipo mar e shopping”; “além de misturarem vários povos, misturavam as palavras em inglês”; “gostei muito do ritmo e das palavras”. (Apêndice. Quarto dia...)

(15) “interessante ter uma música em português com coisas em inglês”. (Apêndice. Quarto dia...)

O saber, representado aqui pelo conhecimento de uma língua estrangeira de prestígio mundial, coloca-se como um caminho para poder conhecer outros lugares do mundo. Ir à Disney e aprender inglês revelam a influência e o poder que a cultura norte-americana exerce sobre a cultura brasileira. Ganhar um celular, ir ao shopping ou ir à praia revelam o sentimento de empoderamento que esses objetos e ações promovem na vida de uma

pessoa que vive em uma sociedade que tem valorizado cada vez mais o ter para ser, em detrimento do saber para ser.

Falar sobre as línguas aconteceu em outros momentos da aplicação da sequência. Nas reflexões sobre a língua que se deram a partir das canções foi possível perceber que eles reconheceram que a língua que foi do outro - dos portugueses - no início da história do nosso povo - agora é nossa (Excerto 16):

(16) Eles chegaram à conclusão que a língua trazida pelos portugueses é nossa até hoje e que os diversos povos (os portugueses, os índios e os africanos) trouxeram "contribuições" para nós das quais nos valemos em nosso dia a dia. (Apêndice. Primeiro dia...)

Como as "narrativas usam o espelho da linguagem para revelar quem somos" conforme afirmei anteriormente, o contar histórias foi muito importante para que os alunos repensassem quem são, de onde vieram, para onde irão, onde estão e, conseqüentemente, eu pude conhecer e entender melhor sobre os seus desejos, anseios e atitudes em sala de aula. Como as minhas narrativas também pude refletir e compreender com mais clareza os meus quereres, as minhas inquietações e as minhas atitudes em sala.

Sendo assim, partindo do objetivo geral da pesquisa - investigar a construção identitária de alunos e da professora de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, observando o sentido atribuído às aulas de Língua Portuguesa - é possível afirmar que, durante as atividades propostas aos alunos, nós, eu e eles, pudemos fazer esse exercício de (re)significar quem somos, na tentativa de compreender nossas identidades e o meio que nos une que é o das aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. Intérprete: Tribalistas. **Diáspora**. [Merlin] Altafonte Music Distribution (em nome de Phonomotor); UBEM, LatinAutor - SonyATV, ASCAP, LatinAutor e 6 associações de direitos musicais, 2017. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=neR2vTRrs4M>> Acesso em 15 jan. 2019.

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. Intérprete: Tribalistas. **Lutar e Vencer**. BR-ONE-17-00005 (Rosa Celeste [Universal MGB] // Candyall Music [Som Livre] // SPA [Addaf] // Monte Songs [Sony/ATV]), 2017. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=LWCMtdEa3lM>> Acesso em 16 fev. 2019.

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa; CARMINHO. Intérprete: Tribalistas. **Trabalivre**. BR-ONE-17-00005 (Rosa Celeste [Universal MGB] // Candyall Music [Som Livre] // SPA [Addaf] // Monte Songs [Sony/ATV]), 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5PDPYTKM_Vc> Acesso em 16 fev. 2019.

ARANTES, Guilherme. Intérprete: Elis Regina. **Aprendendo a Jogar**. 1980. Disponível em: <<http://www.maria-rita.com/blog/index.php/pelo-repertorio-aprendendo-a-jogar/>> Acesso em: 30 jan. 2019.

ASSIS, M. de. Tribalistas: confira a entrevista com Nelson Motta sobre o novo álbum. **The Music Journal Brazil**. 01 set. 2017. Disponível em: <<https://www.musicjournal.com.br/tribalistas-nelson-motta/>> Acesso em: 16 fev. 2019.

BOECKEL, C. **Professores analisam funk de MC Carol que contesta a história do Brasil**. G1 Rio. 09 set. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/musica/noticia/2015/07/professores-analisam-funk-de-mc-carol-que-contesta-historia-do-brasil.html>> Acesso em: 16 fev. 2019.

BORDINI, M.da G.; AGUIAR, V. T. de. Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRANDÃO, Leci. Intérprete: Anitta; Jetlag. **Zé do Carço**. WMG (em nome de WM Brazil). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3Jo9RKmumGE>> Acesso em: 16 fev. 2019.

BUARQUE, Chico. Intérprete: Chico Buarque. **As Caravanas**. The Orchard Music (em nome de Biscoito Fino); UBEM, LatinAutor e 2

associações de direitos musicais, 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6TtjniGQqAc>> Acesso em: 16 fev. 2019.

BUARQUE, Chico. **Roda Viva**. (em nome de Som Livre); SODRAC, LatinAutor e 1 associações de direitos musicais, 1968. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=nUynvgU-6LU>> Acesso em: 30 jan. 2019.

CAFFARENA, Raphael. Intéprete: Karol Conká. **Bem sucedida**. Sony Music Entertainment Brasil Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=17JlHvhfVdw>> Acesso em: 16 fev. 2019.

CEREJA, W; VIANNA, C. D. **Português: linguagens 9º ano**. 9. ed. São Paulo: Atual Editora, 2018.

CLANDININ, D.J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

COBALCHINI, E. P. de O; DIAS, L.C.F. **Gênero Textual Canção, em sala de aula, provocando o despertar do leitor crítico**. Guarapuava, 2007.

CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

CORACINI, M.J ; LIMA, T.A. **O uso terapêutico do 'Second Life': um simulador de identidades**. In: CORACINI, M.J., UYENO, E.Y., MASCIA, M.A.A. (ORG). Da letra ao píxel e do píxel à letras – uma análise discursiva do e sobre o virtual. Campinas, SP: Mercado De Letras, 2011.

COSTA, N. B. **Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v.4, n.1, p. 9-36, jul./ dez. 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e Escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ECKERT-HOFF, B. **Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna – A costura e sutura dos fios**. In: CORACINI, M.J. (Org.). Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

FEFFER, Ruben; KURLAT, Gustavo. Intérprete: Drik Barbosa; Emicida. **Aos Olhos de uma Criança**. ONErpm (em nome de Laboratório Fantasma); LatinAutor - Warner Chappell, Warner Chappell, ASCAP, LatinAutor, UBEM e 5 associações de direitos musicais, 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cpOb3db_Xuc> Acesso em: 16 fev. 2019.

GABRIEL O PESNADOR. **Estudo Errado**. SME (em nome de Sony Music Entertainment); LatinAutor, UBEM, 1995. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SQVbrILJxac>> Acesso em: 30 jan. 2019.

GAVIÃO, Renata Pires. **A leitura literária no ensino fundamental: uma pesquisa narrativa com o método recepcional**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional - ProfLetras). - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2016.

IZA, D. F. V. et al. **Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LIMA, Isabela; FALCÃO, Marcelo; BISPO, Pablo. Intérprete: Iza; Marcelo Falcão. **Pesadão**. WMG (em nome de WM Brazil); LatinAutor - Warner Chappell, LatinAutor - SonyATV, UBEM, ASCAP, BMG Rights Management, Abramus Digital, LatinAutor, CMRRA e 11 associações de direitos musicais, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g8psa0UBZKA>> Acesso em: 16 fev. 2019.

MARCELO D2; CLAUDYA. **Desabafo**. LatinAutor, Warner Chappell, ASCAP, SOLAR Music Rights Management, UBEM e 9 associações de direitos musicais, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cz2iz6MEtLM>> Acesso em: 30 jan. 2019.

MARQUES, Arthur. Intérprete: Iza. **Dona de Mim**. LatinAutor, LatinAutor - Warner Chappell, UBEM e 3 associações de direitos musicais, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FnGfgb_YNE8> Acesso em: 16 fev. 2019.

MC CAROL. **Não foi Cabral**. Niterói: Niteroi Records, a Division of Grandmother Crazy Entertainment, 2015. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=Hfkkeo-Vmc8>> Acesso em: 15 jan. 2019.

MC CAROL. **Não foi Cabral**. Niterói: Niteroi Records, a Division of Grandmother Crazy Entertainment, 2015. Disponível em:<<https://www.letras.mus.br/mc-carol/nao-foi-cabral/>> Acesso em: 15 jan. 2019.

MICARELLO, H. A. L. S.; MAGALHÃES, T. G., **Letramento, linguagem e escola**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 150-163, Ago./Dez. 2014.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Maria Maria**. UMG (em nome de Universal Music); EMI Music Publishing, SOLAR Music Rights Management, Sony ATV Publishing, UBEM, LatinAutor - SonyATV, LatinAutor e 3 associações de direitos musicais, 1978. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rlbBD4f3MTc>> Acesso em 30 jan. 2019.

NASCIMENTO, Milton. **Canção do Sal**. (em nome de C.R. Digital Contents); União Brasileira de Compositores, LatinAutor - ACODEM, UBEM, LatinAutor - Warner Chappell, Wixen Music Publishing, LatinAutor, 1967. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sFhBONhN7Vo>> Acesso em 30 jan. 2019.

OLERIA, Ellen Oliveira de. Intérprete: Ellen Oleria. **Testando**. Canal Music Publishing Bv, UNIVERSAL MUSIC PUBLISHING LTDA, 2009. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mYA43VTpxIA>> Acesso em: 16 fev. 2019.

Prefeitura de Campinas. Região Sul. Disponível em <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/sul/index.php>> Acesso em 20.12.2018

PROJOTA; DASH, Pedro; VALBUSA, Dan; PORTO, Fernanda. Intérprete: Projota, Negra Li. **O Homem que não tinha nada**. UMG (em nome de Universal Music); LatinAutor, LatinAutor - UMPG, UBEM, UMPG Publishing e 5 associações de direitos musicais, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yyzu2yfdZtY>> Acesso em: 18 fev. 2019.

PROJOTA; LEITE, Tom. Intérprete: Projota. **Sr. Presidente**. UMG (em nome de Universal Music International Ltda.); LatinAutor - UMPG, LatinAutor, UBEM, ASCAP e 3 associações de direitos musicais, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3K7Kyp1SYvI>> Acesso em: 18 fev. 2019.

RIBEIRO, N.B., **Produção discursiva de espaços-tempos em relatos de professores: sentidos reorientadores de formação**. Bakhtiniana, São Paulo, 13 (1):94-112, Jan./Abril 2018.

MANZONI, A. S.; ROSA, D. B. da. **Gênero canção: múltiplo olhares**. Minicurso.

SEU JORGE. **Brasis**. UBEM, LatinAutor - UMPG, UMPG Publishing, LatinAutor, UMPI e 4 associações de direitos musicais, 2005. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=RLuVJqRBvco> > Acesso em: 30 jan. 2019.

SEU JORGE. **Trabalhador**. LatinAutor - Warner Chappell, UMPI, UBEM, LatinAutor, LatinAutor - UMPG e 3 associações de direitos musicais, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eC5HXfR21lI>> Acesso em: 16 fev. 2019.

SIVUCA; BUARQUE, Chico. **João e Maria**. The Orchard Music (em nome de Biscoito Fino); LatinAutor e 7 associações de direitos musicais, 1977. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=agH2bBnNUCs>> Acesso em: 30 jan. 2019.

TELLES, João A. **A trajetória narrativa: Histórias sobre a Formação do Professor de Línguas e sua Prática Pedagógica**. Trab.Ling.Aplic., Campinas, (34):79-92, Jul./Dez. 1999.

TELLES, João A. **"É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No.2, 2002 (91-116).

VELOSO, Caetano. Intérprete: Caetano Veloso; Elza Soares. **Língua**. UMG (em nome de Universal Music); UBEM, Rumblefish (Publishing), LatinAutor e 2 associações de direitos musicais, 1984. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fsqoCBfucYo>> Acesso em: 30 jan. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Diário de Campo

Primeiro dia...

No primeiro dia, os alunos e eu ficamos em roda para que pudéssemos compartilhar nossas histórias de vida. Eu havia avisado, com antecedência, aos alunos que eles pensassem em como poderia contar suas histórias, mostrando objetos que trouxessem lembranças marcantes de suas vidas. Assim que ficamos em roda, comecei com a “contação de histórias”. Trouxe quatro objetos e comecei a minha fala mostrando uma foto da minha irmã. contei o quanto importante ela é para mim e compartilhei algumas brincadeiras que gostávamos de fazer. No momento das brincadeiras, eu disse que eu gostava muito de brincar de escola. Nessa brincadeira, eu sempre era a professora, com meus alunos fictícios ou, até mesmo, com alunos reais, como, por exemplo, a minha irmã – quando ela precisava de ajuda para estudar para as provas da escola – ou com a uma senhora que morava na minha rua – essa senhora não sabia ler e escrever e, por conta disso, ela foi algumas vezes a minha casa para que eu “desse aulas” para ela. Ainda no contexto escola, mostrei à turma o segundo objeto: um livro que escrevi quando estava na terceira série (equivalente ao quarto ano hoje). Eu li a história para os alunos e, depois, contei sobre os desafios e a alegria que eu tive, naquela época, para fazer parte daquele livro usando alguns recursos do computador. Após essa leitura, mostrei o terceiro objeto: um microfone. Além de ser um instrumento de trabalho, ele também representa uma das coisas que eu gosto de fazer que é cantar. Eu disse aos alunos sobre a importância que a música tem para mim e compartilhei algumas recordações tais como cantar em apresentações da escola e fazer parte de uma banda com a minha irmã e mais um grupo de amigos. Por fim, mostrei o meu último

objeto: meu diploma de graduação. contei a eles que eu sempre havia feito questão de me graduar em uma universidade pública e, a partir disso, falei sobre as dificuldades e os aprendizados que tive ao me mudar para Assis para fazer a graduação em Letras e expressei o quão gratificante é para mim ser professora e atuar em minha área de formação. Enquanto estava contando a minha história, notei que os olhos dos alunos estavam bem atentos, como se não quisessem perder nenhuma parte daquilo que eu narrava.

Após esse momento inicial, pedi para que eles comessem a contar suas histórias. Coloquei no quadro branco as seguintes perguntas norteadoras: de onde você veio? Quais pessoas são importantes para vocês? Quais recordações vocês têm de quando eram crianças? Quais são os seus sonhos para o futuro? No início, eles ficaram um pouco tímidos, mas, mesmo assim, conseguiram falar sobre suas histórias. Alguns falaram com fluidez e fizeram relatos que foram além das informações norteadoras. Outros iam contando, à medida que eu ia retomando as perguntas norteadoras, fazendo com eles respondessem a uma entrevista. Com relação aos objetos significativos para cada um, foram poucos os que trouxeram um brinquedo ou uma foto. Muitos fizeram desenhos naquele dia, antes de começarmos a "contação de histórias".

Alguns alunos eram nascidos na cidade de Campinas mesmo, mas tinha aluno que era de outro estado, como, por exemplo, do Maranhão e da Bahia. Todos, porém, já haviam passado por mudanças marcantes: de estado, de bairro, de casa ou de escola.

Quando todos terminaram suas histórias, eles ainda continuaram falando sobre os sonhos: ganhar um celular, ir ao shopping, ir à praia, conhecer cantores famosos (estrangeiros), ir à Disney, trabalhar em loja, ser biólogo, ser investigador... Perguntaram para mim sobre quais lugares eu já havia visitado no mundo e sobre como eu havia começado a aprender inglês.

Assim que todos ouvimos os sonhos de cada um, pedi para que eles recontassem seus relatos em uma produção escrita. Eu disse

que, caso se lembrassem de alguma experiência ou informação que não haviam compartilhado oralmente, eles poderiam colocar no papel. Notei que todos ficaram atentos e concentrados durante a escrita e não solicitaram a minha ajuda durante a realização da atividade. A relação de cada um com a texto escrito parecia bem íntima já que todos estavam com o rosto bem próximo à folha, enquanto escreviam.

Aos poucos, eles foram terminando a atividade e foram entregando-as para mim. Ao esperar até que todos concluíssem a escrita, os que entregaram primeiro começaram a conversar sobre séries americanas, sobre novelas e sobre quem os acolheu quando eles chegaram em uma turma ou escola nova. Os pontos em comum dessas histórias de acolhida são a timidez inicial de cada um ao chegar em um espaço e da alegria por terem feito amizade com a alguém diferente.

Ainda naquela aula, entreguei para cada um a letra da canção "Não foi Cabral", deixando visível apenas o seu título e o nome da cantora MC Carol. A partir dessas informações reveladas, discussões e hipóteses foram levantadas: "Ah! Quem descobriu - o Brasil - foram os índios. Não foi Cabral". "Ah, mas ninguém sabia que os índios estavam aqui". Eles acharam que a MC Carol poderia ser uma parente minha, devido à semelhança do nome. Alguns acharam que aquele texto era uma "música"; outros que era uma descrição de algum "objeto"; e teve quem fosse específico achando que se trata de uma "narrativa em terceira pessoa". Pedi, então, para que o texto fosse revelado e pedi para que eles lessem o que tinham em mãos. Logo perceberam as rimas e os que não haviam dito que se tratava de "música", logo mudaram de opinião e todos entraram em um acordo, caracterizando o texto como canção. Coloquei "Não foi Cabral" para eles escutarem. Os pés e as mãos de muitos acompanhavam o ritmo da batida daquele funk. Após a escuta, perguntei o que tocava antes da MC Carol começar a cantar. Muitos notaram que era o hino do Brasil e justificaram o início desse aquele funk começar com o hino com

o fato de ser uma canção que “fala sobre o Brasil”. Novamente, eles retomaram o debate anterior: “Os índios já estavam aqui – não foi Cabral!”. “Mas eles – os índios – não sabiam que aqui era o Brasil!”. “Claro que sabiam! Eles não eram burros! Eles foram mortos – pelos portugueses”. Optei por não fazer nenhuma intervenção na discussão que eles estavam fazendo. Como os alunos que defendiam o título da canção para a história do Brasil e não convenceram aqueles que se posicionavam contra o título para a história do Brasil, e vice e versa, propus a seguinte questão: o que aconteceu naquela época da história do nosso país que é importante para nós hoje? Eles chegaram à conclusão que a língua trazida pelos portugueses é nossa até hoje e que os diversos povos (os portugueses, os índios e os africanos) trouxeram “contribuições” para nós das quais nos valemos em nosso dia a dia. Quando perguntei, ao final da aula se o que cada um é hoje veio da descendência desses primeiros índios, portugueses e africanos, eles disseram que “não”, que a história deles não têm nenhuma conexão com a história desses povos.

Segundo dia...

Na aula seguinte, retomamos a canção "Não foi Cabral" e, juntos, fomos entendendo a mensagem de cada estrofe. Na primeira e na segunda estrofe, especialmente no primeiro verso de cada uma - "Professora me desculpe"/ "Nada contra ti" - eles disseram que a "pessoa" - o eu lírico - estava com "medo" de falar para a professora algo que era diferente e que tinha respeito por ela. Então, perguntei a eles: "vocês já tiveram ou têm medo falar com os professores?". Aqueles que responderam disseram que tinham "medo de perguntar", "medo de levantar a mão para fazer perguntas" ou "medo de responder e errar" porque "os professores sabem tudo" e "às vezes, eles respondem mal". Eu me identifiquei com esse sentimento, pois me lembro de ter receio, especialmente na época da graduação, de dar uma resposta equivocada. Eu disse a eles os professores estudam, fazem faculdade, sabem sobre coisas diversas, mas, assim como um aluno complementou, "eles - os professores - não sabem tudo. Eles só conhecem o assunto que estudou, a sua matéria". Concordei com esse aluno, mas disse que não é possível saber apenas sobre uma matéria, pois todas, de certa forma, estão interligadas. Citei o exemplo da canção que estávamos lendo: era um trabalho de língua portuguesa, mas precisávamos resgatar coisas que aprendemos nas aulas de histórias para compreender a sua mensagem. Em seguida, conversamos sobre o trecho "Ninguém trouxe família/ Muito menos filho/ Porque já sabia/ Que ia matar vários índios". Eles disseram que guerra e morte não são coisas boas. Perguntei, então, se alguém já tinha vivido alguma experiência com violência ou morte. Um dos alunos contou que uma vez estava no carro com sua família em São Luiz - sua cidade natal no Maranhão - e presenciou um tiroteio entre a polícia e um "cara". O "cara" ficou "morto e sangrento" e "por pouco a gente não coisou". Quando perguntei a ele o que ele havia sentido, ele me respondeu dizendo que teve "nojo". Outros alunos relataram que viam em

filmes cenas de violência e morte e que, ao assistir a essas cenas, sentiam "agonia", "medo", "ameaça de morte", "nojo", "tristeza" e teve um aluno que achava esse tipo de cena "legal".

Terceiro dia...

Em nosso próximo encontro, comecei a aula perguntando quem era Zumbi dos Palmares e quem era Dandara, já que esses nomes aparecem na última estrofe da canção. Alguns disseram que já tinham ouvido falar sobre o Zumbi dos Palmares e unanimemente disseram que não faziam ideia de quem era a Dandara. Falei para retomarem a leitura da canção e para elaborarem hipóteses sobre quem teria sido essa mulher.

Terminada a releitura, eles compartilhassem seus "palpites" oralmente. Alguns disseram que já tinham ouvido falar sobre o Zumbi, mas outros não. Comecei por aqueles que não conheciam nada sobre o Zumbi dos Palmares. Um aluno disse que o Zumbi "foi um português que ajudou os índios"; outro, que começou a falar a partir das perguntas que fiz diretamente a ele, disse que "que era um zumbi mesmo, que fez coisas boas; se eu fosse ele, iria ao shopping". Dentre os alunos que tinham alguma memória sobre o Zumbi, teve um que disse que "ele era um escravo; e ele aparece na canção porque se diferenciou dos demais; ajudava os mais necessitados, mesmo tendo pouco. De onde tirei isso?". Outro aluno disse que ele foi "um índio escravizado, que conseguiu fugir da senzala; foi para um lugar no meio do mato e montou uma tribo". Durante a fala deles, notei uma preocupação em dar uma resposta correta.

Sobre a Dandara teve quem disse que "ela criou uma lei de que não pode ter escravos". Outro aluno falou que ela "defendeu as pessoas que estavam sofrendo nas mãos de Pedro Álvares Cabral". Outro disse que ela "foi importante porque fez uma música".

Ao lerem os dois versos finais da última estrofe - "Se não fosse a Dandara/ Eu levava chicotada" -, alguns alunos, espontaneamente contaram algumas histórias sobre pessoas de sua família. O primeiro a contar disse que "a minha mãe apanhou por

causa da tabuada". A partir disso, outros reforçaram essa história: "a minha mãe também apanhava na escola".

Optei por apenas ouvir essas histórias e fiz para mim mesma a seguinte pergunta: como é possível esses episódios ainda acontecerem? Os pais dos meus alunos são jovens de 20 a 40 anos. Achei que fossem histórias da época dos meus avós, que o pouco de vivência escolar que tiveram foi nas décadas de 1940 e 1950 e que já haviam contado sobre alunos que apanhavam de seus professores quando faziam ou diziam algo tido como errado.

Depois dessas lembranças que vieram as nossas memórias, verificamos as hipóteses levantadas sobre as figuras de Zumbi dos Palmares e Dandara. Primeiramente, mostrei uma imagem do Zumbi. Um aluno disse que "é um africano". Outro disse que fez "um trabalho no 5º ano; era sobre a biografia do Zumbi; ele morreu degolado". Todos demonstraram espanto com a morte do Zumbi. Perguntei por que se haviam se espantado com a morte e eles disseram que ele não merecia. "Quando merece é quando - a pessoa - faz coisa ruim". "E a morte em filme não é morte real"; aí, não assusta. Fiz a leitura de algumas informações disponíveis na internet sobre o Zumbi dos Palmares e, quando achava necessário, recontava essas informações usando outras palavras, deixando a linguagem mais coloquial. Fizemos, então a verificação das hipóteses relacionadas à Dandara. Mostrei a imagem dela e uma aluna disse que a "imagem é uma africana. Eu tinha preconceito com a minha própria cor, achava que a clara era mais bonita que a negra; falava para a minha mãe que eu não queria ser negra; ela falava que eu era assim e que a cor não iria mudar". Alguns alunos, motivados por essa fala, disseram que pensaram no Michael Jackson. Assim como havia feito anteriormente, li a história da Dandara disponível na internet, recontando-a com uma linguagem mais coloquial. Depois de conhecermos melhor sobre essas duas figuras históricas que foram citadas na canção, fiz o questionamento para a turma: será que ainda existe escravidão? Alguns disseram que sim. E nesse "sim",

uma aluna disse - por sinal, a mesma que disse que tinha preconceito com a sua cor - ainda existia escravidão porque "a maioria dos negros são analfabetos". Outros alunos disseram que não já que "teve uma lei para colocar fim na escravidão". Comentei com eles sobre notícias que são publicadas sobre pessoas que vêm de outros países para o Brasil e que trabalham em confecções de roupas, ganhando muito pouco e vivendo em condições muito precárias. Perguntei novamente se isso não seria um tipo de trabalho escravo. Eles ficaram pensando e a maioria disse que sim. Outros continuaram refletindo, mas não se posicionaram. Um aluno se mostrou indignado e disse que "era injusto a minha mãe que trabalha tanto na cozinha do restaurante, carrega panela pesada ganhar bem menos que eu advogado que só fica lendo e escrevendo". Tentei fazer alguns comentários sobre a sua indignação, mas não sabia ao certo como intervir. Eu disse que todos os trabalhos são importantes e deveriam ser reconhecidos e valorizados. Para algumas atividades, a força era física, como era o caso da mãe cozinheira. Para outras atividades, a força era mais com a cabeça. "Como assim professora?". "Pessoal, é fácil ler e escrever?". "Não!!! Dá trabalho aprender essas coisas.". "Então, um advogado precisa muito da leitura e da escrita para fazer o seu trabalho.". E aquele aluno só disse "Ah...". Para a próxima aula, pedi para que pesquisassem notícias sobre o trabalho escravo no Brasil.

Finalizadas as atividades relacionadas à canção "Não foi Cabral", iniciei a recepção da canção "Diáspora". Escrevi cada letra que forma a palavra diáspora em pequenos pedaços de papel e pedi para que, em dupla, os alunos tentassem formar alguma palavra com aquela "sopa de letras". Eles ficaram empolgados com o desafio e discutiam sobre a ortografia de outras palavras a partir daquelas letras que tinham em mãos. Uma dupla disse que tentou formar a palavra "racismo", mas que não dava certo. Outra disse queria ter formado a palavra "prisão", mas que não tinha conseguido. Vários neologismos foram criados e aproveitei a

oportunidade para conversar um pouco com a turma sobre o ato de criar palavras que é caro a alguns autores e poetas. Depois de um tempo, li apenas a definição dada pelo dicionário para a palavra diáspora e eles fizeram mais algumas tentativas. A aula terminou e, enquanto eu recolhia os papéis, uma aluna disse que "dá muita dor de cabeça ser professor! Acho que eu não sirvo para isso!". Outra aluna disse, na sequência: "Eu acho que eu vou ser professora quando eu crescer...". Eu ouvi aqueles comentários, sorri para as meninas e me despedi da turma.

Quarto dia...

No próximo dia de aula, precisei fazer a retomada do que havia feito na aula anterior por causa dos alunos que não estavam presentes naquele dia. Expliquei novamente o que fizemos e contei o que seria feito naquele dia. Os que faltaram ficaram fazendo as atividades da aula anterior e os demais continuaram com a proposta do dia. Formei a palavra "diáspora" com os pedaços de papel e pedi para que eles pesquisassem no dicionário aquela palavra e muitos tiveram dificuldade para fazer a sua localização. Ninguém trouxe notícias relacionadas ao trabalho escravo nos dias de hoje, conforme havia sido solicitado na última aula. Isso trouxe, mais uma vez, um desapontamento para mim. O natural para mim, quando era aluna, era realizar todas as atividades, entregar tudo o que me era pedido. Por que eles não se comprometeram com essa pesquisa? Onde estava a minha falha?

Conversamos sobre o significado da palavra "diáspora" e entreguei a canção impressa, cujo título era "Diáspora" e os primeiros comentários foram: "Tem até parte em inglês!"; "É grande a letra!". Eles escreveram na folha o significado dicionarizado do título da canção e escreveram suas próprias definições - como entendiam aquela palavra. Fiz, então, três perguntas para a turma: qual será a história cantada nesta canção?; Qual será o ritmo? Quem serão os cantores/compositores?. As respostas dadas para a primeira foram a história de "uma família que cada um vai para um lugar e ficam longe um do outro"; "uma família junto que vai se separar"; "a família vai se separar, em lugares separados". Para a segunda pergunta eles disseram que o ritmo seria "lento, mais calmo, com violão, flauta... tem até a palavra 'acalmou' escrita"; "não vai ser muito lento..."; "vai ser outro funk...". Sobre os cantores/compositores eles viram o nome Tribalistas mas disseram que não sabiam que eram. Uns acharam que era um trio de cantores e uma aluna achou que era "uma tribo por causa do 'tribal'".

Coloquei o videoclipe da e uma aluna disse "É o Carlinhos Brown!". Ainda durante a reprodução, alguns tentaram cantar aquela música desconhecida, outros acompanhavam o ritmo com as mãos e com os pés e outros apenas escutavam e liam as estrofes. Quando o videoclipe acabou, pedi para que eles destacassem alguma palavra, estrofe ou verso que tivesse chamado mais a atenção. Como nenhum dos alunos tinha escutado aquela música antes, perguntei se eles gostaram da nova experiência. Uma das falas foi "Gostei do ritmo e das vozes"; outro aluno disse que gostou "porque não é pesada. Não tem o batidão". Outro disse que gostou "mais ou menos. Gostei da parte em inglês... não gostei de alguns instrumentos. Eles fazem lembrar a capoeira...". Então, um aluno comentou que "não fiz - capoeira - porque meu pai acha que não tem muito futuro para mim". A aluna que reconheceu o Carlinhos Brown disse que sabia que ele participava do programa de televisão "The Voice" e essa mesma aluna, quando eu falei o nome dos outros integrantes dos Tribalistas - Marisa Monte e Arnaldo Antunes -, comentou que já tinha visto o Arnaldo Antunes no Programa do Ratinho, no quadro Dez ou Mil. Eu contei para eles que eu havia escolhido aquela música para cantar na minha aula de canto e que eu gostava muito daquele grupo de cantores.

A maioria dos alunos destacou a segunda estrofe porque "misturavam vários tipos de pessoas e lugares, tipo mar e shopping"; "além de misturarem vários povos, misturavam as palavras em inglês"; "gostei do ritmo e das palavras"; "ela fala do mar... Nunca fui para a praia. A minha tia vai me levar..."; "No Maranhão tem muita praia. Minha casa era perto de uma. Eu ficava lá até tarde..."; "Achei bonito..."; "Fala do mar e eu gosto de nadar. A terceira estrofe também foi destacada e um aluno disse que achava "interessante ter uma música em português com coisas em inglês". Outro aluno destacou a primeira e a sexta estrofes porque gostou "do que é cantado e também do jeito que se canta". Assim, encerramos mais um encontro.

Quinto dia...

Na aula seguinte, fiz a retomada do que havia acontecido no último encontro para aqueles alunos que haviam faltado naquele dia. Propus que cada um pensasse em semelhanças e diferenças. "Como assim, dona?". "Leia a canção e tente encontrar situações que são parecidas com algo que você vive ou já viveu. Se não encontrar nada parecido, tente explicar por que as situações são diferentes da sua vida real". Numa folha, eles foram escrevendo as semelhanças e as diferenças e muitos vinham até mim para perguntar se estavam fazendo a atividade corretamente, pedindo exemplos para que entendessem melhor o que estavam fazendo. A maioria organizou o texto em duas colunas - semelhanças e diferenças - com suas ideias em tópicos. Poucos tentaram colocar suas ideias desenvolvidas em parágrafos. Depois do momento da escrita partimos para a exposição oral. O primeiro aluno começou dizendo que não tinha "nada parecido com a minha vida". Perguntei o porquê e ele me disse "porque não tem nada". Uma aluna disse que a canção "fala de shopping e mar e eu já fui para esses lugares". Outro aluno disse que o que tinha de "parecido" é que "eu tenho irmão e já fui ao shopping. O que é muito diferente é que eu tenho pai. No texto fala que não tem pai". Uma aluna partiu da fala do colega e disse: "Eu não tenho irmão. Ah, de parte de pai sim, mas não conheço nenhum". Outro disse que "o que tem de igual é que eu já fui num shopping lotado. O diferente é 'a minha mãe sem avó'. A minha mãe tem vó". A conversa sobre semelhanças e diferenças entre vida e canção terminou com uma aluna dizendo que o "diferente é que nunca fui ao shopping. O igual é o mar. Não fui, mas nadei na piscina, na cachoeira".

Enquanto eu me organizava para continuar as atividades propostas para aquela aula, escutava algumas conversas que surgiram entre eles. O tema foi viagem em família. "Tinha um lugar chamado Raposo, com uma montanha cheia de areia, com caranguejo que podia dar febre. Assim falava...". "Eu gostava de

morar em cidade litorânea". "O que é isso?". "Você não sabe? É cidade de praia". "A gente ficava numa casinha de pau, com muita fruta". "Ah, eu não gostava do Maranhão. Eu saía de carro e era roubado. Quando era calmo, era gostoso. Tinha praia, piscina, shopping, parque aquático..."

Para introduzir a interpretação da canção, perguntei: "a história da canção é a sua história?". Todos disseram unanimemente "Não!!!". Fiz a leitura da primeira estrofe e perguntei o significado da palavra "tormenta". "É pessoa com medo, atormentada". "Não! É tempestade. Isso de chuvas e mares". Quis saber o que significava a palavra "perecer". Eles pediram para consultar o dicionário e foram falando "é 'cair'"; "ficar firme"; "morrer"; "ficar em pé". Eu contei para eles que aquela estrofe não tinha sido escrita pelos Tribalistas e eles ficaram surpresos ao saber disse. Eu disse que foi o Sousândrade que escreveu. "Sousândrade?!? Quem é esse, professora?". "Qual é o seu palpite? Quem vocês acham que foi ou que é essa pessoa?". "Eu acho que está vivo, mas é velho. Porque faz tempo que a música foi lançada. Acho que foi em 2007". "Eu acho que foi um escritor e um compositor de 1900 e bolinha.". "Eu acho que ele é do Brasil, tipo de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro.". Eu intervi, perguntando por que essa aluna tinha citado essas regiões. Ela me disse que "parece que a letra é brasileira. Que está escrito de um jeito diferente.". E os "palpites" continuaram. "Eu acho que ele era da África.". "Eu acho que ele era de Roma.". Contei para eles quem havia sido o Sousândrade e os alunos que vieram do Maranhão ficaram surpresos e felizes ao saber que tinham conhecido um conterrâneo. Li a segunda estrofe e chegamos ao tema mudança: sair de um lugar por algum motivo e começar vida nova em outro. "Não é fácil mudar, professora. Tem que fazer novos amigos, às vezes tem que aprender um novo idioma.". "Quando eu me mudei, eu me sentia estranho, solitário..."; "foi difícil me adaptar aqui. Não gostei daqui. Eu sentia falta de lá. Tinha mais amigos, podia ficar na rua.

Tenho saudades dos amigos e da escola"; "quando mudei de casa foi difícil. Eu só tinha o meu primo. Eu ficava na minha"; "na minha vida, eu só mudei de escola. Eu tinha mais amigos lá"; "eu também só mudei de escola. Ainda não me adaptei totalmente. Meu amigo está me ajudando. Aqui tem mais malícia e palavrão. Eu não tinha contato com isso antes.". Assim que as histórias sobre mudanças foram compartilhadas, contei sobre as minhas mudanças de casa, de cidade - durante a minha graduação - e de país - durante o intercâmbio. Disse a eles sobre as minhas dificuldades e sobre as recordações que guardo com muito carinho de cada uma dessas mudanças. Todos ouviram atentamente, mantendo olhares de curiosidade. Demos, então, sequência à leitura e paramos na estrofe retirada de "Vozes D'África" de Castro Alves. "Professora, ele foi filho de Pedro Álvares Cabral?". "Eu acho que ele pode ter sido escritor, padre, pastor, compositor ou professor de português.". Eu perguntei por que ele poderia ter sido professor de português e a aluna disse que era "porque na música não tem nada de matemática. Só pode ser de português ou de história.". Quando contei para eles quem havia sido Castro Alves, eles gostaram de confirmar ou descartar as hipóteses que levantaram. Ao dizer que um dos temas de seus poemas era a escravidão, novamente alguns alunos se indignaram com o tanto de trabalho de suas mães e o pouco que elas ganham. "A minha mãe é cozinheira. Tem 400 mandadas e só ganha R\$700,00."; "a minha também é cozinheira. Ela carrega panela, dobra e ainda ganha pouco"; "a minha mãe pega reciclagem e ganha R\$2.000,00". Foi, então, que uma aluna entregou para mim uma folha com alguns escritos retirados da internet sobre o trabalho escravo no Brasil. Compartilhei aquelas informações com a turma e conversamos mais um pouco sobre a leitura da canção. A última coisa que fizemos naquela aula foi refletir outra vez sobre pergunta inicial: a história da canção conta a sua história? Um aluno disse que não, "porque eu não tenho nada na minha vida que faça sentido com essa música". Os demais disseram que sim. "Sim!

Fala dos meus antepassados, dos negros.”; “Sim! Fala de irmãos que não conheço, da minha mãe que não tem avó.”; “Sim! Fala dos meus antepassados. Eles faziam trabalho manual e não ganhavam nada. A minha mãe é assim hoje.”; “Sim! Fala de tempos passados, dos refugiados. Eu mudei de escola. Mudei como eles para a vida ser um pouco melhor. Não sei se tem mais coisas... Tenho vergonha...”;

“Sim! Fala da minha cor que é dos africanos.”;

“Sim! Fala da minha mãe que tem vó e fala do mar.”.

Sexto dia...

Na aula seguinte, expliquei aos alunos que eles iriam reescrever as suas histórias que forma escritas no início da sequência didática. Eles pegariam suas histórias para ler, organizar suas ideias - tendo em mente tudo aquilo que foram contando durante as atividades com as duas canções - e escrever novamente sobre suas histórias de vida. Antes de me entregar a folha, pedi para que relessem seus textos. Alertei sobre pontos para a reescrita: ortografia, pontuação e repetição de palavras. Em especial, sobre pontuação, li um texto que tinha em mãos de dois jeitos diferentes: respeitando a pontuação e como se não houvesse pontuação. Eles riram e acharam que o jeito que respeitava a pontuação era mais fácil de se entender e olhos mostravam que eles estavam fazendo uma importante "descoberta" sobre a finalidade real da pontuação. Todos começaram suas atividades, em silêncio e concentração, sem que eu pedisse por isso. Em extensão, os textos estavam maiores que os textos iniciais. Eles paravam a escrita, reliam, olhavam para o primeiro texto e para as anotações sobre as canções e não me faziam nenhuma pergunta. Deixei o dicionário disponível, mas ninguém foi consultá-lo. Fiquei feliz ao ver o envolvimento de cada um. Assim que todos me entregaram os textos finais, pedi para que pensassem na maneira como gostariam de contar suas histórias, sem ser através de uma folha de papel, e que trouxessem suas ideias para o nosso próximo encontro. Dei sugestão de gravarem vídeos, de usarem um aplicativo chamado Buddy Poke e alguns perguntaram se poderia usar o Power Point.

Sétimo dia...

No último dia de atividades da sequência didática, retomei as atividades realizados anteriormente para os alunos que haviam faltado e pedi para que escrevessem o texto final de suas histórias. Para os que optaram por aplicativos como Buddy Poke e Pixton, houve um problema. Os computadores da escola não abriam esses aplicativos e os alunos decidiram por usar o recurso do Power Point. Dei algumas instruções gerais sobre aquele recurso e eles foram desenvolvendo suas histórias. Outros quiseram gravar vídeo. Todos estavam muito concentrados e preocupados em fazer uma boa apresentação. Eles autorizaram compartilhar seus vídeos e apresentações de Power Point entre os demais alunos da turma, mas teve aluno que ficou apenas com o texto escrito na folha.

APÊNDICE 2 - Antologia

Com o objetivo de contribuir para o trabalho de outros professores de língua portuguesa, apresenta-se aqui uma antologia com a sugestão de dez canções que podem ser trabalhadas em sala de aula, tendo como o enfoque o tema identidade.

Lutar e Vencer

Tribalistas

Temos suprimento
Temos provisão
Nesse acampamento
Nossa ocupação

Nós temos víveres, víveres, víveres
Nós temos víveres, víveres, víveres

Material humano
Com potencial
De uma natureza
Sobrenatural

Nós temos líderes, líderes, líderes
Nós temos líderes, líderes, líderes

Venha logo, não demore
Estamos esperando você
Venha, chegue junto
Somos fortes pra lutar e vencer

Estamos dando aula
De organização
Reformando a sala
Dormindo no chão

Não temos ídolos, ídolos, ídolos
Os velhos ídolos, ídolos, ídolos

Somos emergência
De revolução
Temos consciência
E educação

Não temos símbolos, símbolos, símbolos
Os velhos símbolos, símbolos, símbolos

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. Intérprete: Tribalistas. **Lutar e Vencer**. BR-ONE-17-00005 (Rosa Celeste [Universal MGB] // Candyall Music [Som Livre] // SPA [Addaf] // Monte Songs [Sony/ATV]), 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LWCMtdEa3lM>> Acesso em 16 fev. 2019.

Trabalivre

Tribalistas

Um dia minha mãe me disse
 Você já é grande, tem que trabalhar
 Naquele instante aproveitei a chance
 Vi que eu era livre para me virar
 Fiz minha mala, comprei a passagem
 O tempo passou depressa e eu aqui cheguei
 Passei por tudo que é dificuldade
 Me perdi pela cidade mas já me encontrei

Domingo boto meu pijama
 Deito lá na cama para não cansar
 Segunda-feira eu já tô de novo
 Atolado de trabalho para entregar
 Na terça não tem brincadeira
 Quarta-feira tem serviço para terminar
 Na quinta já tem hora extra
 E na sexta o expediente termina no bar

Mas tenho o sábado inteiro pra mim mesmo
 Fora do emprego
 Pra me aprimorar

Sou easy, eu não entro em crise
 Tenho tempo livre
 Pra me trabalhar

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa; CARMINHO.
 Intérprete: Tribalistas. **Trabalivre**. BR-ONE-17-00005 (Rosa
 Celeste [Universal MGB] // Candyall Music [Som Livre] // SPA
 [Addaf] // Monte Songs [Sony/ATV]), 2017. Disponível em
 <https://www.youtube.com/watch?v=5PDPYTKM_Vc> Acesso em 16 fev.
 2019.

Pesadão (part. Marcelo Falcão)**IZA**

Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh
Dão, dão, dão, dão
Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh

Vou reerguer o meu castelo
Ferro e martelo
Reconquistar o que eu perdi
Eu sei que vão tentar me destruir
Mas vou me reconstruir
Voltar mais forte que antes

Quando a maldade aqui passou
E a tristeza fez abrigo
Luz lá do céu me visitou
E fez morada em mim

Quando o medo se apossou
Trazendo guerra sem sentido
A esperança aqui ficou
Segue vibrando

E me fez lutar para vencer
Me levantar e assim crescer
Punhos cerrados, olhos fechados
Eu levanto a mão pro alto e grito

Vem comigo quem é do bonde pesadão!

Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh
Som pesadão, pesadão-dão
Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh

Ainda erguendo os meus castelos
Vozes e ecos
Só assim não me perdi
Sonhos infinitos
Vozes e gritos
Pra chamar quem não consegue ouvir

Do Engenho Novo pra Austrália
Pronto pra batalha
Cabeça erguida sempre pra seguir

Se tentar nos parar, não é bem assim
Ficaremos mais bem fortes do que antes

Do Sul ao Norte
Sonoros malotes
Música da alma
Pra sábios e fortes
Game of Thrones
Com a gente não pode
Minha ostentação é nosso som

Iza e Falcão são do bonde pesadão

Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh
Som pesadão, pesadão-dão
Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh
Som pesadão, pesadão-dão

Pesadão-dão, pesadão-dão
Pesadão-dão, pesadão-dão
Pesadão-dão, pesadão-dão
Pesadão-dão

Se o deles é chique
O nosso é pau a pique
O que não mata o pique
Fortalece a equipe
O som do repique
Peço que amplifique
Toca da Rocinha
Chega em Moçambique

Sábias palavras da sua companhia
Muitos passos, passos no seu caminho
Atitude, papo-reto, pesadão, dialeto
Repique como raio-de-giz
Iza como imperatriz
Amizades e elos
Novos castelos

Iza e Falcão são do bonde, bonde, bonde pesadão

Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh
Som pesadão, pesadão-dão
Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh
Som pesadão, pesadão-dão

Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh
Som pesadão, pesadão-dão
Oh oh oh oh, oh oh oh oh, oh oh
Som pesadão, pesadão-dão

LIMA, Isabela; FALCÃO, Marcelo; BISPO, Pablo. Intérprete: Iza; Marcelo Falcão. **Pesadão**. WMG (em nome de WM Brazil); LatinAutor - Warner Chappell, LatinAutor - SonyATV, UBEM, ASCAP, BMG Rights Management, Abramus Digital, LatinAutor, CMRRA e 11 associações de direitos musicais, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g8psa0UBZKA>> Acesso em: 16 fev. 2019.

Dona de Mim**IZA**

Já me perdi tentando me encontrar
Já fui embora querendo nem voltar
Penso duas vezes antes de falar
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Sempre fiquei quieta, agora vou falar
Se você tem boca, aprende a usar
Sei do meu valor, e a cotação é dólar
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Me perdi pelo caminho
Mas não paro, não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo, não

Sempre dou o meu jeitinho
É bruto, mas é com carinho
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Deixo a minha fé guiar
Sei que um dia chego lá
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Já não me importa a sua opinião
O seu conceito não altera minha visão
Foi tanto sim, que agora digo não
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Quero saber só do que me faz bem
Papo furado não me entretém
Não me limite que eu quero ir além
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Me perdi pelo caminho
Mas não paro, não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo, não

Sempre dou o meu jeitinho
É bruto, mas é com carinho
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Deixo a minha fé guiar
Sei que um dia chego lá

Porque Deus me fez assim
Dona de mim

MARQUES, Arthur. Intérprete: Iza. **Dona de Mim**. LatinAutor, LatinAutor - Warner Chappell, UBEM e 3 associações de direitos musicais, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FnGfgb_YNE8> Acesso em: 16 fev. 2019.

As Caravanas

Chico Buarque

É um dia de real grandeza, tudo azul
 Um mar turquesa à la Istambul enchendo os olhos
 Um sol de torrar os miolos
 Quando pinta em Copacabana
 A caravana do Arará, do Caxangá, da Chatuba
 A caravana do Irajá, o comboio da Penha
 Não há barreira que retenha esses estranhos
 Suburbanos tipo muçulmanos do Jacarezinho
 A caminho do Jardim de Alá
 É o bicho, é o buchicho, é a charanga

Diz que malocam seus facões e adagas
 Em sungas estufadas e calções disformes
 É, diz que eles têm picas enormes
 E seus sacos são granadas
 Lá das quebradas da Maré

Com negros torsos nus deixam em polvorosa
 A gente ordeira e virtuosa que apela
 Pra polícia despachar de volta
 O populacho pra favela
 Ou pra Benguela, ou pra Guiné

Sol
 A culpa deve ser do sol que bate na moleira
 O sol que estoura as veias
 O suor que embaça os olhos e a razão
 E essa zoeira dentro da prisão
 Crioulos empilhados no porão
 De caravelas no alto mar

Tem que bater, tem que matar, engrossa a gritaria
 Filha do medo, a raiva é mãe da covardia
 Ou doido sou eu que escuto vozes
 Não há gente tão insana
 Nem caravana do Arará
 Não há, não há

Sol
 A culpa deve ser do sol que bate na moleira
 O sol que estoura as veias
 O suor que embaça os olhos e a razão
 E essa zoeira dentro da prisão
 Crioulos empilhados no porão
 De caravelas no alto mar

Tem que bater, tem que matar, engrossa a gritaria
Filha do medo, a raiva é mãe da covardia
Ou doido sou eu que escuto vozes
Não há gente tão insana
Nem caravana
Nem caravana
Nem caravana do Arará

BUARQUE, Chico. Intérprete: Chico Buarque. **As Caravanas**. The Orchard Music (em nome de Biscoito Fino); UBEM, LatinAutor e 2 associações de direitos musicais, 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6TtjniGQqAc>> Acesso em: 16 fev. 2019.

Aos Olhos de Uma Criança (O Menino e o Mundo)

Emicida

Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino

Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino
 Menino, mundo, mundo, menino

Selva de pedra, menino microscópico
 O peito gela onde o bem é utópico
 É o novo tópico, meu bem
 A vida nos trópicos
 Não tá fácil pra ninguém

É o mundo nas costas e a dor nas custas
 Trilhas opostas, la plata ofusca
 Fumaça, buzinas e a busca
 Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca

Sono tipo slow blow, onde vou, vou
 Leio vou, vô, e até esqueço quem sou, sou
 Calçada, barracos e o bonde
 A voz ecoa sós mas ninguém responde

Miséria soa como pilhéria
 Pra quem tem a barriga cheia, piada séria
 Fadiga pra nós, pra eles férias
 Morre a esperança
 E tudo isso aos olhos de uma criança

Gente, carro, vento, arma, roupa, poste
 Aos olhos de uma criança

Quente, barro, tempo, carma, roupa, nós
 Aos olhos de uma criança

Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte
 Aos olhos de uma criança

Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte
 Aos olhos de uma criança

Airgela adiv aigrene açrof
 Roma zap edadrebil zov edatnov

É café, algodão, é teto, vendo o chão é certo
É direção afeta, é solidão, é nada (é nada)

É certo, é coração, é causa, é danação, é sonho, é ilusão
É mão na contra mão, é mancada

É jeito, é o caminho, é nós, é eu sozinho
É feito, é desalinho, perfeito carinho, é cilada

É fome, é fé, é os home, é medo
É fúria, é ser da noite, é segredo, é choro de boca calada

Saudades de pá, pai, quanto tempo faz, a esmo
Não é que esse mundo é grande mesmo
A melodia dela, no coração, tema
Não perdi seu retrato
Tipo Adoniran em Iracema

São lágrimas no escuro e solidão
Quando o vazio é mais do que devia ser
Lembro da minha mão na sua mão
E os olhos enchem de água sem querer
Aos olhos de uma criança

Gente, carro, vento, arma, roupa, poste
Aos olhos de uma criança

Quente, barro, tempo, carma, roupa, nós
Aos olhos de uma criança

Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte
Aos olhos de uma criança

Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte
Aos olhos de uma criança

Airgela adiv aigreane açrof
Roma zap edadrebil zov edatnov

Menino, mundo, mundo, menino
Menino, mundo, mundo, menino
Menino, mundo, mundo, menino
Menino, mundo, mundo, menino

Menino, mundo, mundo, menino
Menino, mundo, mundo, menino
Menino, mundo, mundo, menino
Menino, mundo, mundo, menino

FEFFER, Ruben; KURLAT, Gustavo. Intéprete: Drik Barbosa;
Emicida. **Aos Olhos de uma Criança**. ONErpm (em nome de Laboratório
Fantasma); LatinAutor - Warner Chappell, Warner Chappell, ASCAP,
LatinAutor, UBEM e 5 associações de direitos musicais, 2013.
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cpOb3db_Xuc>
Acesso em: 16 fev. 2019.

Testando

Ellen Oléria

Alô, alô, som
 Teste
 Um, dois, três
 Testando

Eu? Eu não domino a esgrima
 Mas minha palavra, a minha palavra, a minha palavra é afiada e
 contamina
 Minha ginga, meu jeito, minha voz que vem do gueto
 Minha raça, minha cara, tua cara à tapa
 O meu cabelo crespo
 Não ponho na chapa, aguenta minha marra
 Teu cartão não me paga
 Minha ancestralidade no peito eu não tô te vendendo
 Há quem batize minha postura, pura malandragem
 Mas minha superação foi com muita dificuldade
 Não é contando por contar, não é por vaidade
 Mas peito pra encarar a vida louca com coragem
 Não é pra qualquer
 Minha mãe, minha testemunha: o preço, o zelo, o descontamento
 Muita frustração, sem inspiração, sem passe, sem pão
 É mãe... Não se preocupa, eu dou meus "pulinho", eu dou meu
 jeito
 Eu sempre me virei
 E, é claro, precisei de ajuda
 Conhece a carne fraca?
 Eu sou do tipo carne dura
 Tem gente boa no mundo, isso eu já sei
 Também vi o lado violento dos que temem a lei
 Tanto faz lei divina, tanto faz lei dos "homi"
 Não importa pôr roupa chique ou dar seu sobrenome
 A mulherada já sabe o cotidiano da rua: anoiteceu?
 Sozinha "cê" não tá segura

Alô, alô, som
 Teste

Suor e choro, a noite é fria, pra esses lance
 Ninguém nunca está preparado
 Depois de um dia duro, meu corpo foi travado
 Assalto à mão armada
 Levaram o violão e o microfone emprestado.
 Eu chorei, eu chorei
 A bandidagem não acompanhou a estereotipia...
 Eram três garotos, tipo de uns quinze anos
 Nunca vi na área esses garotos brancos

Duas meninas loiras com boné cor-de-rosa
Reescrevendo as linhas da conhecida história

Andando na rua de noite muita gente branca já fugiu de mim
A minha ameaça não carrega bala, mas incomoda o meu vizim
O imaginário dessa gente dita brasileira é torto
Grita pela minha pele qual será o meu fim
Eu não compactuo com esse jogo sujo
Grito mais alto ainda e denuncio esse mundo imundo
A minha voz transcende a minha envergadura

Conhece a carne fraca?
Eu sou do tipo carne dura

Alô, alô, som
Teste

Tá ficando bom, mas vai ficar melhor

Basalto que emana dos meus poros
Minha consciência pedra nesse instante
Basalto que emana dos meus poros
A minha consciência negra

OLERIA, Ellen Oliveira de. Intéprete: Ellen Oleria. **Testando**.
Canal Music Publishing Bv, UNIVERSAL MUSIC PUBLISHING LTDA,
2009. Disponível em
<<https://www.youtube.com/watch?v=mYA43VTpxIA>>Acesso em: 16 fev.
2019.

Trabalhador

Seu Jorge

Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia
Marmita é fria mas se precisa ir trabalhar
Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã
Patrão reclama e manda embora quem atrasar

Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Dentista, frentista, polícia, bombeiro
Trabalhador brasileiro
Tem gari por aí que é formado engenheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador

E sem dinheiro vai dar um jeito
Vai pro serviço
É compromisso, vai ter problema se ele faltar
Salário é pouco, não dá pra nada
Desempregado também não dá
E desse jeito a vida segue sem melhorar

Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Garçom, garçonete, jurista, pedreiro
Trabalhador brasileiro
Trabalha igual burro e não ganha dinheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador

SEU JORGE. **Trabalhador**. LatinAutor - Warner Chappell, UMPI, UBEM, LatinAutor, LatinAutor - UMPG e 3 associações de direitos musicais, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eC5HXfR21lI>> Acesso em: 16 fev. 2019.

Zé do Caroço**Anitta (part. Jetlag)**

No serviço de alto-falante
 Do morro do Pau da Bandeira
 Quem avisa é o Zé do Caroço
 Que amanhã vai fazer alvoroço
 Alertando a favela inteira
 Como eu queria que fosse em Mangueira
 Que existisse outro Zé do Caroço (Caroço, Caroço)
 Pra dizer de uma vez pra esse moço
 Carnaval não é esse colosso
 Nossa escola é raiz, é madeira
 Mas é o Morro do Pau da Bandeira
 De uma Vila Isabel verdadeira
 Que o Zé do Caroço trabalha
 Que o Zé do Caroço batalha
 E que malha o preço da feira
 E na hora que a televisão brasileira
 Distrai toda gente com a sua novela
 É que o Zé põe a boca no mundo
 É que faz um discurso profundo
 Ele quer ver o bem da favela
 Está nascendo um novo líder
 No morro do Pau da Bandeira
 Está nascendo um novo líder
 No morro do Pau da Bandeira
 No morro do Pau da Bandeira
 No morro do Pau da Bandeira

BRANDÃO, Leci. Intéprete: Anitta; Jetlag. **Zé do Caroço**. WMG (em
 nome de WM Brazil). Disponível em:
 <<https://www.youtube.com/watch?v=3Jo9RKmumGE>> Acesso em: 16
 fev. 2019.

Bem Sucedida

Karol Conká

Piririm pom pom, piririm pom pom
 Piririm pom pom, piririm pom pom
 Piririm pom pom, piririm pom pom
 Piririm pom pom, piririm pom pom

Você quer saber quanto eu ganho
 Você quer saber quanto eu gasto
 Sei que pra você parece estranho
 Me ver bem sucedida no que eu faço

Você quer saber como eu ganho
 Você quer saber como eu gasto
 Sei que pra você parece estranho
 Me ver bem sucedida no que eu faço

Eu vim de baixo, nem por isso me rebaixo
 Sigo assumindo cachos, do meu jeito, eu me encaixo
 Sem pressa, vou dar mais um passo
 Deixa, que eu mesma faço
 E se me encher o saco, vou descer o esculacho

Querem que eu fique calada
 Sou eu que dou a cara a tapa
 Chega, agora estou farta
 Vou faturar, vou vender, sou a marca
 Nunca foi sua criada
 Tô livre das suas amarras
 Agora correr na estrada
 Tô no controle, só dando risada

Piririm pom pom, piririm pom pom (só rajada)
 Piririm pom pom, piririm pom pom (ra-ta-ta-ta-ta)
 Piririm pom pom, piririm pom pom (só rajada)
 Piririm pom pom, vaza, vaza, vaza, tô tipo, rá-ta-ta-ta

Piririm pom pom, piririm pom pom (só rajada)
 Piririm pom pom, piririm pom pom (ra-ta-ta-ta-ta)
 Piririm pom pom, piririm pom pom (só rajada)
 Piririm pom pom, vaza, vaza, vaza, tô tipo, rá-ta-ta-ta

Você quer saber quanto eu ganho
 Você quer saber quanto eu gasto
 Sei que pra você parece estranho
 Me ver bem sucedida no que eu faço

Você quer saber como eu ganho
 Você quer saber como eu gasto
 Sei que pra você parece estranho
 Me ver bem sucedida no que eu faço

Calma, dá uma respirada
 Não há necessidade de cobiça na jornada
 Mentes mal educadas se contentam com migalhas
 Enquanto eu e minha negrada tamo no topo da parada
 E ainda usando Prada
 Afogando piratas
 Selecionando datas
 Minha obra é cara, rara, só eu quem contrata
 Quem assiste relata
 Esperem que eu vire sucata
 Bocas malditas, ingratas, vaza
 Tô tipo ra-ta-ta-ta

Piririm pom pom, piririm pom pom (só rajada)
 Piririm pom pom, piririm pom pom (ra-ta-ta-ta-ta)
 Piririm pom pom, piririm pom pom (só rajada)
 Piririm pom pom, vaza, vaza, vaza, tô tipo, rá-ta-ta-ta

Piririm pom pom, piririm pom pom (só rajada)
 Piririm pom pom, piririm pom pom (ra-ta-ta-ta-ta)
 Piririm pom pom, piririm pom pom (só rajada)
 Piririm pom pom, vaza, vaza, vaza, tô tipo, rá-ta-ta-ta

CAFFARENA, Raphael. Intéprete: Karol Conká. **Bem sucedida**. Sony Music Entertainment Brasil Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=17JlHvhfVdw>> Acesso em: 16 fev. 2019.

Sr. Presidente

Projota

A gente paga pra nascer, paga pra morar
 Paga pra perder, a gente paga pra ganhar
 Paga pra viver, paga pra sonhar
 A gente paga pra morrer e o filho paga pra enterrar
 Vontade a gente tem, mas não tem onde trabalhar
 Justiça a gente tem, mas só pra quem pode pagar
 Coragem a gente tem, mas não tem forças pra lutar
 Então a gente sai de casa sem saber se vai voltar

E aí vem vocês pegar o que é nosso direito
 Crime não é mais crime quando é um crime bem feito
 Viver dessa maneira é algo que eu não aceito
 Enquanto isso o povo chora sem ter onde morar
 Mas existe uma chama acesa dentro do peito
 Porque já não dá mais pra se viver desse jeito
 Quando o povo explodir, vai ser só causa e efeito
 Efeito que abastece meu pulmão e me dá forças pra cantar

Sr. Presidente, esse país tá doente
 Nosso povo já não aguenta mais
 Sr. Presidente, como você se sente
 Ao ver a fila dos nossos hospitais?
 Sr. Presidente, até queria que a gente
 Se entendesse, mas não sei como faz
 Porque essa noite se foi mais um menino ali na rua de trás

Esse é o meu país tão lindo que não tem furacão
 De um povo que ainda segue órfão do seu pai da nação
 De uma pátria mãe solteira da sua população
 Onde o salário vale menos do que o preço do pão
 Dorme um menino de rua descansando seus pés
 Viajando pra lua num papelote de 10
 Ó, pátria amada e mal amada por filhos infiéis
 Digas quem te comandas, que eu te digo quem és

E aí vem vocês pegar o que é nosso direito
 Crime não é mais crime quando é um crime bem feito
 Viver dessa maneira é algo que eu não aceito
 Enquanto isso o povo chora sem ter onde morar
 Mas existe uma chama acesa dentro do peito
 Porque já não dá mais pra se viver desse jeito
 Quando o povo explodir, vai ser só causa e efeito
 Efeito que abastece meu pulmão e me dá forças pra cantar

Sr. Presidente, esse país tá doente
 Nosso povo já não aguenta mais

Sr. Presidente, como você se sente
Ao ver a fila dos nossos hospitais?
Sr. Presidente, até queria que a gente
Se entendesse, mas não sei como faz
Porque essa noite se foi mais um menino ali na rua de trás

PROJOTA; LEITE, Tom. Intérprete: Projota. **Sr. Presidente**. UMG (em nome de Universal Music International Ltda.); LatinAutor - UMPG, LatinAutor, UBEM, ASCAP e 3 associações de direitos musicais, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3K7Kyp1SYvI>> Acesso em: 18 fev. 2019.

O Homem Que Não Tinha Nada (part. Negra Li)**Projota**

O homem que não tinha nada acordou bem cedo
Com a luz do sol já que não tem despertador
Ele não tinha nada, então também não tinha medo
E foi pra luta como faz um bom trabalhador

O homem que não tinha nada enfrentou o trem lotado
Às sete horas da manhã com sorriso no rosto
Se despediu de sua mulher com um beijo molhado
Pra provar do seu amor e pra marcar seu posto

O homem que não tinha nada tinha de tudo
Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver
Mas tinha dentro da sua alma muito conteúdo
E mesmo sem ter quase nada ele ainda tinha fé

O homem que não tinha nada tinha um trabalho
Com um esfregão limpando aquele chão sem fim
Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho
Ele sorria alegremente, e dizia assim

O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo, então me deixe tentar (me deixe tentar)
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo (ninguém), então me deixe tentar

O homem que não tinha nada tinha Marizete
Maria Flor, Marina, Mário, que era o seu menor
Um tinha nove, uma doze, outra dezessete
A de quarenta sempre foi o seu amor maior

O homem que não tinha nada tinha um problema
Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz
Subiu no poste experiente, fez o seu esquema
Mas à noite reforçou o pedido pra Jesus

O homem que não tinha nada seguiu a sua trilha
Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente
Ligou pra casa pra dizer que amava sua família
Achou que ali já pressentia o que vinha na frente

O homem que não tinha nada
Encontrou outro homem que não tinha nada
Mas este tinha uma faca
Queria o pouco que ele tinha, ou seja, nada
Na paranoia, noia que não ganha te ataca

O homem que não tinha nada agora já não tinha vida
Deixou pra trás três filhos e sua mulher

O povo queimou pneu, fechou a avenida
E escreveu no asfalto "saudade do Josué"

O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo, então me deixe tentar (me deixe tentar)
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo (ninguém), então me deixe tentar

Então me deixe tentar
Então me deixe tentar
Então me deixe tentar

PROJOTA; DASH, Pedro; VALBUSA, Dan; PORTO, Fernanda. Intérprete: Projota, Negra Li. **O Homem que não tinha nada**. UMG (em nome de Universal Music); LatinAutor, LatinAutor - UMPG, UBEM, UMPG Publishing e 5 associações de direitos musicais, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yyzu2yfdZtY>> Acesso em: 18 fev. 2019.