

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O projeto de intervenção, desenvolvido por mim, a partir do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia, no decorrer do segundo semestre de 2014, visou a trazer para dentro dos muros da escola, a prática pedagógica do Grafite, a fim de, a partir dela, tentar inserir efetivamente no Plano de Sequência Didática (PSD) de Língua Portuguesa do 8º ano do Colégio Militar de Salvador o trabalho com a Lei 10.639/03, sua importância e a aplicação dos seus pressupostos.

Para realizá-lo, pautei-me em atividades de leitura, interpretação e produção textual que contemplassem aspectos relacionados à história e a cultura afro-brasileira do ano letivo, objetivando ver como e se a Lei que regulamenta a inserção da história e da cultura afro-brasileiras e africanas, bem como a forma como aparecem nos livros didáticos, paradidáticos e, principalmente, nos documentos relacionados à regulamentação do ensino adotados pelo Sistema Colégio Militar do Brasil para o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, principalmente o Plano de Sequência Didática.

Os PSDs (Planos de Sequências Didáticas) são os documentos que apresentam em sua estrutura fundamental a matriz de referência, suas habilidades, competências e descritores, responsáveis pela orientação das práticas pedagógicas no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil e, conseqüentemente, todos os colégios pertencentes ao sistema deverão segui-los. São documentos organizados pela DEPA (Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial), órgão pertencente ao Ministério da Defesa e responsável por tentar manter certa hegemonia entre as diversas práticas pedagógicas desenvolvidas nos Colégios Militares pertencentes ao Exército Brasileiro.

Com esse objetivo, os referidos documentos transformaram os antigos pilares do ensino (currículo, avaliação e didática) em eixos cognitivos e competências discursivas, considerados elementos importantes para a realização das atividades interdisciplinares. Além disso, cada disciplina e ano escolar possui o seu próprio PSD, dividido em quatro bimestres, sendo que cada um apresenta inicialmente a competência discursiva e a competência disciplinar a serem desenvolvidas.

A primeira competência, a discursiva, propõe que os estudantes deverão ter a oportunidade de compreender palavras e frases peculiares à modelagem genérica e linguística em questão, sempre a partir da leitura de textos diferenciados e que abordem os gêneros previstos para o bimestre. Em relação ao Plano de Sequência Didática do 8º ano do ensino

Fundamental, os gêneros indicados são: memórias, depoimento, teatro, resumo e artigo de opinião.

A segunda competência, a disciplinar, pretende que o aluno desenvolva a análise linguística tomando o texto como unidade de ensino, considerando os aspectos gramaticais, pragmáticos e semânticos da linguagem e, ao mesmo tempo, observando a estrutura do gênero textual e os elementos com os quais esse gênero se vincula.

A partir desses aspectos iniciais, aparecem os objetos do conhecimento, as habilidades específicas, as habilidades comuns, as competências, os descritores e a carga horária semanal da disciplina. Os elementos descritos estão divididos em três áreas: Grande área 1: Práticas de textos orais e leituras de texto; Grande área 2: Prática de produção de textos orais e escritos; Grande área 3: Prática de análise linguística.

No âmbito dos PSDs, a sequência didática aparece definida como o conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Para elaborá-la, o professor precisa conhecer bem o seu currículo, o perfil de sua turma e os suportes didáticos que tem à sua disposição. Dessa maneira, segundo o documento, ela deve trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, permitir a interação de conhecimentos e promover a aprendizagem significativa.

O documento, apesar de seu caráter normativo, traz inovações importantes para uma instituição que adotou a linha do letramento, como o respeito ao conhecimento prévio do aluno, a interação de conhecimentos e a promoção da aprendizagem significativa. Isso gera uma situação de tensão porque, ao mesmo tempo em que há um sistema controlador, principalmente através de documentos, esses mesmos instrumentos de regulação dizem o que a sequência didática deve trabalhar, de maneira a respeitar aquilo que o outro já traz em matéria de conhecimento.

E foi a partir dessa nova realidade, marcada por tensões, que me surgiu o desejo de saber se as orientações da Lei 10.639/03 refletiam-se ou não nos documentos que regem o ensino nos colégios militares, caso dos PSDs, dos livros didáticos e paradidáticos indicados e também de outros materiais utilizados dentro da sala de aula, levando em consideração o fato de a escola se constituir em um espaço onde “nada acontece por acaso. Isto é, tudo o que fazemos em sala é uma consequência: do que percebemos, ou, em contrapartida, do que deixamos de perceber” (ANTUNES, 2009, p. 218). É necessário, portanto, que se procure entender a constituição do grupo, desde a direção, até os alunos, incluindo-se aí a família desses estudantes, suas ansiedades, seus desejos, seus problemas, seus medos, para, a partir daí, tentar chegar a eles e, assim, construir conhecimentos e compartilhá-los.

No decorrer deste trabalho, mostrarei os problemas encontrados em relação ao livro didático, aos paradidáticos, ao conteúdo do Plano de Sequência Didática de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental e a algumas atividades desenvolvidas no âmbito do espaço escolar, centralizando minha análise nas atividades de *grafitagem* com alunos do Colégio Militar de Salvador, sujeitos das ações de intervenção pedagógica desenvolvidas por mim, com o objetivo de propor a inserção dos pressupostos da Lei 10.639/03 no documento oficial onde se encontraram as Diretrizes que os Colégios Militares do Brasil devem seguir e, dessa maneira, orientar os professores pertencentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil, bem como, conseqüentemente, àqueles de outras instituições de ensino básico do país a trabalharem com temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana, reconhecendo “nossas matrizes africanas como a base para a compreensão das hibridações resultantes de nossa formação social pluricultural”. (SILVÉRIO, 2013, p.9).

## **2 MEMÓRIAS RASURADAS: PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS**

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada intramuros do espaço escolar, devido à necessidade em atender à proposta pedagógica do Mestrado Profissional em Letras, subvencionado pela CAPES e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo a Universidade Federal da Bahia, na qual realizei o curso, uma das suas instituições afiliadas. E, devido às especificidades de um Mestrado Profissional, não seria possível realizar um trabalho sobre a temática proposta sem que se fizesse primeiro uma etnografia da escola, dos alunos e minha, como professora dessa instituição de ensino.

### **2.1 “GRAFITANDO O CMS-SCMB”: ENTRE O ESPAÇO REAL E OS ESTEREÓTIPOS CRIADOS PELA SOCIEDADE**

Para explicar a um público externo o funcionamento do Colégio Militar de Salvador, inicialmente tomei como exemplo uma reportagem publicada em revista de grande circulação nacional e, a partir dela, dividi a apresentação da estrutura em dois momentos: o espaço real e o espaço estereotipado pela sociedade.

Esta reportagem revela, logo em sua chamada, a ideia um tanto estereotipada que a população civil possui em relação aos colégios militares pertencentes às Forças Armadas, principalmente ao dizer que o desempenho acadêmico dessas instituições de ensino é superior aos demais colégios porque possui professores capacitados, boa infraestrutura e disciplina.

Capacitar seus professores é uma das diretrizes da DEPA (Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial); a boa infraestrutura segue o que preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil: “O poder público, com a cooperação da comunidade, deve promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro”. E considera que esse patrimônio se constitui de bens materiais e imateriais referentes à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira como: formas de expressão; modos de criar, fazer, viver; criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações e outros espaços destinados às manifestações artístico-culturais, dentre eles, a escola, onde tudo acontece porque nela estão os sujeitos das ações que vivenciam o processo ensino-aprendizagem intramuros: os alunos e os professores.

Mas, como toda escola pública, os Colégios Militares dependem de verbas públicas, condicionadas a licitações e, por causa disso, muitas vezes o material adequado ao trabalho do professor não aparece contemplado nas solicitações, como é o caso de pinceis, tintas, sprays, lonita (tecido adequado à realização das atividades de grafiteagem), caderno de desenho, importantes quando se procura utilizar práticas diferenciadas, o que leva os docentes a adquirirem com recursos próprios o material e/ou solicitar aos alunos que o tragam, se tiverem condições de comprá-lo.

O exemplo aqui descrito quebra com o estereótipo de “boa infraestrutura”, abordado pela reportagem, uma vez que, para se promover o patrimônio público, no caso deste trabalho, referente às manifestações artístico-culturais, há uma junção da comunidade (pais sempre solícitos, quando podem sê-lo) e dos professores, pois o poder público nem sempre tem condições de atender a essa demanda.

Quanto à disciplina, é um dos pilares que sustentam as Forças Armadas desde a sua formação. E, sendo o colégio voltado para atender preferencialmente aos filhos de militares, dentro do seu espaço este é um valor inegociável.

O espaço real é representado na reportagem exatamente pela existência de um dos pilares básicos para as Forças Armadas: a questão da disciplina e, conseqüentemente, o controle sobre os corpos. Mas, ao mesmo tempo, a matéria omite o caráter assistencial das instituições, ao dizer que a união dos fatores para o sucesso delas é apenas para uma elite, uma vez que os filhos de cabos e sargentos, sujeitos agentes do processo ensino-aprendizagem, incluídos nesse espaço escolar diferenciado, não pertencem à categoria considerada elitizada porque são crianças e/ou jovens moradores de bairros periféricos e distantes do espaço Pituba /Itaigara onde se localiza a escola.

Além disso, o poder aquisitivo dos seus pais não lhes possibilitaria estudar em uma escola particular, sendo o colégio a única opção para estes alunos terem acesso aos bens culturais. Dessa forma, muitos estudam ali por uma necessidade dos seus pais e não por vontade própria, fazendo com que surjam vários momentos de conflito aluno-escola que podem culminar na exclusão dele do Colégio, originada pela perda de pontos no aspecto comportamental, relevante dentro de uma instituição baseada na hierarquia e na disciplina.

Mas, para que o público externo seja capaz de compreender a dinâmica escolar característica de instituições pertencentes às Forças Armadas, é fundamental que se faça uma breve etnografia dessas escolas, partindo do Colégio Militar de Salvador, Escola Pública Federal, pertencente ao Sistema Colégio Militar do Brasil, formado por 12 colégios,

distribuídos por diferentes regiões do Brasil e prestes a inaugurar seu 13º colégio, desta vez, na cidade de Belém do Pará, com funcionamento previsto para 2016.

Começamos pela apresentação dos seus dois pilares: a hierarquia e a disciplina, cujas bases ideológicas são norteadas pelo Positivismo, doutrina pregada inicialmente por Augusto Comte que considera o conhecimento e o saber controlados por uma única área: a das ciências exatas porque, para seus seguidores, “só cabe o nome de ciência, de conhecimento certo, aquele saber que pode ser controlado pela matemática, depois de registrados os fatos pela experiência e for útil para a vida” (TORRES, 1957, p.207).

Dessa concepção de controle do conhecimento pela Matemática surgiu, dentro dos Colégios Militares, a valorização dessa disciplina em detrimento daquelas que se encontram em um campo das Ciências Humanas, a exemplo das disciplinas de Literatura, História e Artes, importantes na compreensão da cultura de um povo, de uma sociedade, do próprio ser humano, caso dos discentes, objeto central das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e fundamentais na aplicação dos pressupostos da Lei 10.639/03 porque aparecem como as principais áreas onde se poderá perceber a existência de uma cultura e tudo o que dela for originado.

Também é necessário tentar entender o conceito de cultura que perpassa o ambiente escolar dentro do qual desenvolvi este trabalho. Nele, o conceito de cultura é empregado no sentido dos valores públicos, padronizados, pertencentes a uma determinada comunidade e que serve de intermediação para a experiência dos indivíduos. A ressalva adquire importância porque falo de dentro de um espaço escolar público e, ao mesmo tempo, bastante diferenciado porque obedece a um padrão positivista, com valores ordenados hierarquicamente, que muitas vezes induz o indivíduo a concordar com ele por causa da concordância dos outros (DOUGLAS, 1966, p.38-39).

Figura 1 – Funcionamento dos colégios militares na ótica do público civil



Fonte: Revista Isto É. Comportamento | n° edição: 2239 | 05. Out.2012 - 21: 00 | Atualizado em: 13 Jun.2015.

### 3 A FÓRMULA DOS COLÉGIOS MILITARES

Com desempenho acadêmico superior ao da maioria das escolas públicas brasileiras, instituições administradas pelo Exército unem professores capacitados, boa infraestrutura e disciplina, mas só para uma elite. (ROCHA; AQUINO, 2012, p.1)

Porém, esse convívio não poderá ser apenas tolerante ou orgiástico, mas pautado em uma partilha de territórios que comumente entram em choque com as estratégias elitistas de grupos aparentemente hegemônicos, como é o caso do Sistema Colégio Militar do Brasil, composto por colégios onde ainda predomina a tese da “democracia racial”, apesar de, em sua constituição, existirem alunos pertencentes aos mais variados estados do Brasil e, por conseguinte, seus discentes são negros, brancos, índios descendentes ou estrangeiros filhos de militares que, em algum momento da sua carreira, servem no exterior.

É um ensino que argumenta ser a escola produto de uma sociedade competitiva e, por isso, os alunos deverão ser preparados para enfrentá-la porque é real e fortemente marcada pela disputa. E, dentro dessa lógica, se a escola reproduz a sociedade, deverá conter também a dicotomia cartesiana vencedores e vencidos, melhores e piores. Além disso, ela deverá preparar os discentes visando ao prosseguimento dos seus estudos em Academias Militares, prioritariamente, ou em instituições de ensino superiores civis, como é o caso das universidades.

O caráter assistencial tenta equalizar o preparatório porque admite, contrariamente ao segundo, o pressuposto da existência de um público bastante heterogêneo, tanto em relação aos aspectos socioeconômicos quanto aos aspectos culturais, pois são filhos de militares das mais

diversas graduações ou postos, que estão em movimentações constantes pelo país e até no exterior, a exemplo daqueles que são convocados para servirem em missão de paz no Haiti ou em alguns países africanos.

Mas desses conflitos resulta um fato importante: mesmo que o indivíduo seja exposto às mesmas práticas sociais e aos mesmos discursos, sempre existirão as diferenças individuais porque cada um seleciona diferentes aspectos e processa de diferentes maneiras as experiências a que estiver exposto (MEUER, 1999, p.21).

Além disso, a linguagem se modifica de lugar para lugar e se reconfigura a partir de novos suportes. Isso faz com que o Grafite, por exemplo, como linguagem urbana de rua, extrapole os grafemas convencionais arraigados nos contextos das escolas brasileiras, inclusive naquelas pertencentes às Forças Armadas, instituições públicas que ainda reproduzem uma cultura europeizada, branca e dominadora. Isso dificulta muitas vezes a sua leitura por parte daqueles estudantes pouco familiarizados com ela.

Para tentar harmonizar realidades diferentes, o Sistema Colégio Militar do Brasil é normatizado pelo Regulamento dos Colégios Militares (R-69), documento que contém todas as diretrizes no que tange à sua missão, organização, professores, proposta pedagógica, valores e objetivo, como se vê nos títulos I e II do Regulamento dos Colégios Militares (R-69) a seguir:

REGULAMENTO DOS COLÉGIOS MILITARES (R-69)

TÍTULO I

DA FINALIDADE E DA MISSÃO

CAPÍTULO I

DA FINALIDADE

Art. 1º Este Regulamento tem por finalidade estabelecer preceitos comuns aplicáveis aos colégios militares (CM).

Art. 2º Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial.

§ 1º Os CM integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, conforme previsto na Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército).

§ 2º Os CM subordinam-se, diretamente, à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e destinam-se a:

I - atender aos dependentes de militares de carreira do Exército, enquadrados nas condições previstas neste Regulamento, e aos demais candidatos, por meio de processo seletivo; e

II - capacitar os alunos para o ingresso em estabelecimento de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), e para as instituições civis de ensino superior. (BRASIL, 2008b, p.3).

Esse capítulo explica a finalidade da existência dos Colégios Militares: promover o ensino de educação básica que atenda aos dependentes de militares da carreira do Exército e também aos demais candidatos que se submetam ao exame de admissão. No caso do Colégio Militar de Salvador, esse exame somente existe para candidatos a uma vaga ao 6º ano do



Ensino Fundamental, embora o seu quadro seja formado por alunos pertencentes à primeira série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Outro objetivo dos colégios é preparar os alunos para ingressarem nas carreiras das Armas, prioritariamente na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx) e instituições de ensino superior.

Aqui se percebe claramente que, por causa de seu caráter preparatório às carreiras das Armas, os regulamentos que a elas se aplicam são automaticamente transmitidos aos alunos durante o tempo em que passam na escola.

## CAPÍTULO II DA MISSÃO

Art. 3º A missão dos CM é ministrar a educação básica, nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e no ensino médio.

Parágrafo único. O ensino nos CM é realizado em consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, em especial às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão gestor da linha de ensino do Exército.

Art. 4º A ação educacional desenvolvida nos CM é feita segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro, cuja proposta pedagógica tem as seguintes metas gerais:

I - permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar;

II - propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuada do conhecimento; II - desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, preparando-o a refletir e a compreender e não apenas para memorizar, uma vez que o discente deverá aprender para a vida e não mais, apenas, para fazer provas;

IV - capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos, articulando o saber do discente ao saber acadêmico, fundamentais ao prosseguimento dos estudos, em detrimento de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;

V - estimular o aluno ao hábito saudável da atividade física, buscando o desenvolvimento corporal e o preparo físico, incentivando-o à prática constante do esporte; e

VI - despertar a vocação para a carreira militar.

Art. 5º Os CM poderão ofertar o Curso de Formação de Reservistas (CFR) para os alunos do sexo masculino que satisfaçam à legislação do Serviço Militar, conforme as normas específicas que regulam o CFR. (BRASIL, 2008b, p.3).

Se o ensino nos Colégios Militares é realizado em consonância com a Legislação Federal de Educação, todas as leis de inserção culturais contidas nela, por extensão, deverão ser respeitadas e, conseqüentemente, seguidas pelas instituições de ensino pertencentes ao Exército Brasileiro, até porque uma de suas metas pedagógicas é propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuada do Conhecimento. Este é, aliás, considerado o quinto elemento do movimento Hip-hop, importante para o desenvolvimento das práticas de inserção pedagógicas às quais me propus a realizar para inserir os pressupostos da Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental do Colégio Militar de Salvador, considerando que para produzir conhecimento com Grafites, é importante destacar que muitos dos alunos estavam tendo acesso pela primeira vez a esse

conhecimento extramuros à escola devido aos estereótipos marcadamente preconceituosos em relação às suas práticas e aos seus agentes, marginalizando-os dentro de uma instituição pública de ensino.

Os professores pertencem a variados quadros: civis concursados, civis cedidos pelo Estado, através de um convênio, militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais do Exército, militares da reserva, os oficiais temporários que somente podem atuar na instituição durante sete anos no máximo e os militares que ,já na reserva, voltam como professores.

Um fator considerado decisivo para o bom desempenho acadêmico dos alunos, na visão do SCMB e da sociedade, é a capacitação do corpo docente. No Colégio Militar de Salvador, por exemplo, 15% dos professores são doutores, enquanto 25% possuem mestrado. E mais de 90% têm pelo menos uma especialização, trabalhando majoritariamente em regime de dedicação exclusiva, com carga horária reduzida em relação às diferentes escolas do Estado, fator que lhes possibilita preparar melhor seu material didático e suas aulas.

A composição de sujeitos submetidos a regimes jurídicos diferenciados se de um lado traz trocas de experiências enriquecedoras para todo o sistema, às vezes, de outro, pode gerar comparações causadoras de pequenos conflitos, mas sempre administrados pela Supervisão Escolar.

### 3.1 RASCUNHANDO O PERFIL DA PESQUISADORA E DOS ALUNOS SUJEITOS DA PESQUISA

Minhas primeiras experiências com os múltiplos letramentos deram-se no momento em que fui alfabetizada não pela escola convencional e sim por minha avó, pois morávamos literalmente na Floresta Amazônica, no Estado do Pará, onde professores, quando existiam, eram aqueles que cursavam o Magistério 2º grau. E, na ausência destes, aquela pessoa detentora da competência de ensinar o outro a ler, a escrever e a contar se voluntariava para transmitir seus poucos conhecimentos de uma cultura letrada àqueles que viviam no local. Por outro lado, o conhecimento não oficializado era valorizado porque estava associado à vida do sujeito, à sua cultura, às relações de amizade e solidariedade existentes entre povos excluídos por um sistema político educacional voltado para atender aos habitantes das cidades com maior número de habitantes e conseqüentemente, de votos.

Porém essa exclusão, por sua vez, foi capaz de me trazer outros benefícios como: aprender a contar utilizando-me de pequenos frutos; perceber a realidade dos ribeirinhos

através dos movimentos das marés, aprender a pescar; ouvir, à noite, histórias sobre os cabanos que, segundo a população local, invadiam as casas em busca de armas, dinheiro e principalmente de joias, lendariamente enterradas e nunca encontradas. Era o despertar do gosto pela *contação* de histórias, desenvolvido paralelamente à capacidade de associar a oralitura à escrita e à consequente reprodução delas.

Essas minhas primeiras experiências já demonstravam que, ao contrário das literaturas canônicas, o texto oral sempre teve grande importância e ocupou lugar de destaque nas comunidades tradicionais, mesmo com o advento da escrita. É comum em comunidades rurais, ribeirinhas, indígenas e africanas, inclusive naquelas que para cá vieram, a existência da figura do griô, doma ou personagem equivalente, responsável por guardar a memória de um povo através da *contação* de histórias.

Dessa forma é preciso esclarecer aqui o conceito de oralidade, referente a toda manifestação da fala humana que pode vir com marcas de uma determinada classe social, diferentemente da escrita, registro simbólico feito por meio de signos, que representa a fala e segue regras específicas de formalidade. E quando um texto oral é transposto para escrita, sem perder suas características identitárias, nós o chamamos de texto oral impresso ou oralitura, segundo MARTINS (1997).

Logo, no contexto descrito, a oralidade vinha com as marcas do conhecimento e da história de vida da população ribeirinha que não passava fome porque a floresta lhe fornecia praticamente todo tipo de alimento. Mas faltava-lhe o acesso a outros bens materiais e culturais, e principalmente o acesso à Medicina tradicional, embora as “rezadeiras” e seus chás tentassem suprir tal carência com sua sabedoria popular, a qual nem sempre conseguia salvar pessoas, sempre enterradas ao longo das margens dos rios, elementos geográficos que sempre coordenavam a vida dos habitantes locais, ditando seus movimentos segundo as enchentes e as vazantes.

Talvez pareça desnecessário fazer referências a “minha história de vida e ao lugar onde nasci”, mas elas serão importantíssimas para o público leitor compreender a razão de minhas intervenções priorizarem as práticas de letramento consideradas pelos estudos canônicos um tanto “diferenciadas” em um meio social marcado pelas desigualdades econômico-sociais que ainda se resguarda em “medições de conhecimentos” através de sistemas de avaliações onde a subjetividade e o respeito às diversidades ainda não aparecem ou, quando aparecem, estão associadas somente à disciplina Artes ou Educação Artística, não considerada relevante, deixada em segundo plano, apesar de os pressupostos da Lei 10.639/03 tornam-nas primordiais no trabalho com as diversidades e a cultura africana e afro-brasileira.

Os estudos prosseguiram em Belém, quando fui cursar o antigo curso ginásial no Grupo Escolar Floriano Peixoto, escola pertencente à rede pública, reconhecidamente rotulada e considerada pela população local como uma “das melhores escolas do estado”. Já o Ensino Médio iniciou-se em Salvador, no Instituto Social da Bahia e foi concluído no Colégio Maristas de Natal, ambos particulares e com uma filosofia pautada no catolicismo. Tive assim a possibilidade de perceber as diferenças e semelhanças entre os dois paradigmas relacionados às escolas brasileiras: o público e o privado, aprendendo a fazer pequenas negociações, quando necessário, sem perder minha identidade. Nessa mesma cidade prestei exame ao concurso vestibular para Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sendo aprovada e tendo concluído o curso em 1981.

Ao vir morar em Salvador a partir de 1996, resolvi prestar Concurso Público para professor do Estado da Bahia, sendo aprovada e lotada no Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, em Itapuã, sendo esta a minha primeira experiência profissional com alunos da rede pública de ensino, quando atuei com alunos do Ensino Fundamental que moravam perto da praia e, em sua maioria, eram filhos de pescadores, situação que, de imediato, remete-me às minhas origens ribeirinhas, quando também aprendi a pescar com anzol pequenos peixes. Logo de início essa experiência me mostrou que, se quisesse ver o crescimento e o conhecimento desses alunos, seria necessário trazer para a sala de aula a vivência deles e de sua comunidade.

Nesse momento percebi a potência do discurso de Freire (1987), em sua obra intitulada *Pedagogia da Esperança*, onde ele afirma que os pragmáticos defendem nossa adaptação aos fatos, considerando o sonho e a utopia elementos “inúteis” e “inoportunos” na prática educativa que revela aos alunos as mentiras dominantes. Diante daquela realidade, não queria apenas transmitir conteúdos presentes em livros didáticos que falavam de espaços distantes da realidade desses alunos.

Ao começar meu trabalho de professora, o fiz lidando com alunos pertencentes à rede pública de ensino e, de imediato, senti que não poderia me adaptar aos problemas enfrentados por aqueles que se acomodam atrás de livros nem sempre presentes nas salas de aula. Procurei então trazer suas vozes, histórias e vivências para dentro da sala de aula. Era a esperança, elo entre a realidade e o sonho, que me movia porque, segundo Freire (1987) “é através das relações históricas, econômicas e sociais que se percebe a real importância da educação, pois não se pode pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros.”

Essa postura caracteriza uma forma diferente e democrática de se lidar com os conflitos, trabalhar as ideologias, lutar pela constante e crescente superação das injustiças. Dessa

maneira, Freire (1987) define professor não apenas como um alfabetizador. Ele é um “educador”, que parte do pressuposto de que o aluno já traz consigo um conhecimento prévio do mundo e, dessa forma, o processo ensino-aprendizagem é marcado pela troca de experiências de vida, de histórias, de mundo, de letramentos.

Para corroborar esse pensamento de Freire (1987), convidei para virem à escola pais que estivessem dispostos a dar depoimentos sobre a vida do homem que depende do mar e enfrenta toda sorte de perigo. O resultado era o total envolvimento dos alunos e da comunidade que, às sextas-feiras, me brindava com peixes, camarões, crustáceos, enfim, com aquilo que era a base de seu sustento.

Em 1995 o Colégio Militar de Salvador reabriu suas portas, depois de um período em que permaneceu fechado. No ano de 1996 a escola realizou seleção para professor do Ensino Fundamental e Médio, de diferentes disciplinas, incluindo-se Língua Portuguesa. Inscrevi-me e fui aprovada, passando a atuar em séries do Ensino Médio, ministrando aulas da disciplina Literatura até o ano de 2013, quando, aprovada na seleção ao Mestrado Profissional em Letras, por orientação do regulamento do curso, passei a atuar no 8º ano do Ensino Fundamental, com a disciplina Língua Portuguesa, sendo esses alunos os verdadeiros agentes das práticas desenvolvidas com Grafites, posteriormente analisados neste trabalho.

Antes da aprovação no Mestrado Profissional, cursei três disciplinas como aluna do Mestrado Acadêmico na Universidade Federal da Bahia. Mas sempre gostei de Análise do Discurso e de Literatura, disciplinas pertencentes a Colegiados diferentes na instituição superior de ensino. Então, sentia-me angustiada porque desejava beber na fonte das duas áreas.

O impasse acabou quando conheci o Programa do Mestrado Profissional em Letras, que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para a docência no Ensino Fundamental. Percebi ser este o caminho a seguir, pois, entre seus objetivos está aquele que se propõe a oferecer subsídios para a utilização de estratégias de mediação características do letramento, definido por Silva (2011, p.15) como um conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou escrita. E este foi o elemento motivador de realização do meu projeto de intervenção porque, para propor momentos de inserção dos pressupostos da Lei 10639/03, foi necessário criar estratégias de mediação que favorecessem as atividades pedagógicas realizadas com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Mas, ao criar essas estratégias, também desarticulei, em diversos momentos, as identidades estáveis do passado, abrindo possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos e o que ele chama de “recomposição da estrutura em torno dos pontos nodais particulares de articulação” (LACLAU, 1990, p.40).

Essas novas articulações são importantes porque estou falando sobre um espaço escolar marcado pelo poder disciplinar, que se desdobra ao longo do século XIX e chega ao longo do século XX, atingindo seu desenvolvimento máximo.

O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigência é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que “policiam” e disciplinam as populações modernas-oficinas, quartéis, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante. (HALL, 1992, p.42).

Os Colégios Militares seguem os princípios da hierarquia e da disciplina, sendo que este último é aquele que regula os corpos e, conseqüentemente, os indivíduos. Sendo assim, desenvolver atividades ao ar livre, por exemplo, implica desmobilizar certa ordem onde os alunos geralmente assistem às aulas em espaços fechados e organizados seguindo uma ordenação prévia. E dentro de um espaço onde há o policiamento e a disciplina que regulam o indivíduo e seu corpo, realizar um trabalho onde seja necessário criar novas estratégias de aprendizagem causa espantos e, muitas vezes, as desarticulações geram conflitos que causam desgastes no professor, visto como o diferente.

Porém Foucault (2008) considera que essas regulações dos corpos presentes em instituições que disciplinam e policiam, a exemplo dos quartéis, espaços onde geralmente os Colégios Militares são construídos e com os quais aprendem a conviver, ocorrem a partir de um jogo de poder necessário à efetivação do processo de subjetivação que produz efeitos na vida dos indivíduos porque é desenvolvido no domínio da educação por instituições como a escola, por exemplo. E o objetivo do “poder disciplinar” é manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo, como também sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar sob forte controle e disciplina (DREYFUS; RABINOV, 1982, p.135). Percebe-se, dessa forma, que seu principal objetivo é produzir seres humanos tratados como corpos dóceis.

Essa aparente “docilidade dos corpos”, que surge a partir do poder disciplinar, pode esconder na maioria das vezes, a necessidade de o sujeito se expressar através de textos reveladores de seu alinhamento a certa ordem do discurso vigente, onde o jogo das formações discursivas em que os autores inscrevem-se e os procedimentos de exclusão internos são marcados pelo antagonismo razão/loucura, falso/verdadeiro, regidos pela vontade da verdade. E, dentre esses procedimentos aos quais é preciso se respeitar, o mais importante é a interdição, onde não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, qualquer um enfim não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 1966, p.6).

Retomando Santos (2015) , ele ainda nos alerta para o fato do

processo panóptico de vigiar e punir estudantes geralmente tachados de “burros”, “inábéis”, “relapsos”, ao mesmo tempo em que estimulam os sujeitos identificados como leitores proficientes a atuarem como disseminadores dessa estrutura de vigilância, quando agem através do riso e da coerção que terminam em bullying.

Esse processo panóptico, ao invés de restringir-se ao espaço intramuros das escolas, por exemplo, extrapola-os até atingir os processos de subjetivação dos sujeitos. É uma violência tão grande que convence os sujeitos de sua “incapacidade” diante da leitura e da escrita da língua materna, fazendo-os assumir uma responsabilidade de sua condição e acreditar que são inferiores.

E tal comportamento chega ao ambiente das instituições pública federais no momento em que os efeitos do hiperpanóptico se revelam quando os alunos afirmam que “não sabem falar e escrever” (SANTOS, 2015, p.131-132). Então, como os sujeitos podem narrar sua vida social se já partem do pressuposto de que não sabem fazê-lo? As populações negro-periféricas respondem ser o letramento negro, entendido por Santos (2015, p.133) como uma das formas de educação extraescolar, a solução para o problema porque ele redimensiona a relação tácita com a leitura e a escrita.

Segundo o mesmo autor, as diferentes origens do Hip-hop são consideradas dentro do contexto das formas de educação extraescolar, destacando o seu surgimento na década de 1970, em guetos de New York, como o Bronx, das experiências de migrantes vindos da América Central e dos afro-americanos que viviam nas periferias dos Estados Unidos.

Importantíssima referência é feita a Afrika Bambaata, nome artístico do afro-americano Kevin Donovan, considerado um dos responsáveis pela reunião dos quatro elementos formadores do Hip-hop que o tornaram um movimento músico-cultural: o MC, o Rap, o DJ e o Grafite. Este último, foco do meu trabalho, é definido por Santos (2015) como sendo uma grafia urbana que vaza os sentidos do público e particular, constituindo-se em um híbrido de artes visuais e escrita, realizada nas paredes, mas também em outros suportes, das metrópoles. Hoje alguns estudiosos agregam a esses quatro elementos um quinto: a consciência social ou atitude.

Nos Estados Unidos, o hip-hop teve outro papel: o de mimetizar a guerra das ruas e a rivalidade violenta das gangues. Para conseguir esse intento, seus integrantes realizavam produções artísticas que culminavam em batalhas simbólicas entre rappers, b-boys ou b-girls (grifo meu) e DJs, para ver quem rimava, dançava ou discotecava melhor (SANTOS, 2015, p.126).

Assim, o Hip-hop emerge como um “dispositivo de produção de vida” (SANTOS, 2007) para os subalternos (afro-americanos e migrantes), ao mesmo tempo em que reduzia e

revertia as estruturas biopolíticas no país. Estruturas essas capazes de conduzi-los à autodestruição.

No Brasil, o Hip-hop chega como movimento músico-cultural, na década de 1980, tomando os espaços das periferias, principalmente as de São Paulo, reconhecendo-se, desde a sua emergência, fruto das experiências (musicais) da diáspora negra. Sua potência artística ou dos processos educativos, nos quais o letramento se inclui, resulta da exploração do lugar afrorizomático<sup>1</sup> de que se fala.

A diáspora negra africana não pode ser pensada na contemporaneidade exclusivamente como uma dispersão imputada por uma esfera político-cultural dominante, pois, ao fazê-lo, torna a resistência invisível, assim como as contra narrativas e as produções dos africanos e afrodescendentes, realizadas desde o momento em que o Atlântico propiciou o tráfico de sujeitos negros e tornados escravizados.

Gilroy (2001) afirma serem as misturas e o movimento de diversas culturas, originadas pela travessia compulsória do oceano, os elementos responsáveis pelo fato de a Diáspora negra “ser entendida através das semelhanças e dos movimentos de solidariedade provocados pelas experiências de

Desterritorialização e reterritorialização dos povos em trânsito. Dessa maneira, as identidades negras são operacionalizadas através do “spray” para a “grafitagem”, das “*pick-ups*” (toca-discos) para a discotecagem, dos microfones usados pelos “MCs”; dos corpos do “break”, que põem os signos em rotação.

Tais operadores conectam os grafismos contemporâneos às grafias rupestres ancestrais desde a África antiga e também aos grafismos indígenas da América. Ao mesmo tempo, a arte dos DJs e dos MCs funcionam como aprendizagem da ação dos griôs africanos. (SANTOS, 2015, p.127)

Santos (2015) ressalta ainda o fato de a dança do break se constituir em um dos “rastros da memória negra constituída pelo Atlântico e que no Brasil produtivamente se (con) funde com a capoeira, por exemplo”. Ele ainda afirma que a diáspora é importante porque “abala a perspectiva essencialmente racial e de tratamento dos negros como se fossem exatamente idênticos, questionando os modelos de classificação que foram usados para os africanos e afrodescendentes durante a colonização e também após este período” (SANTOS, 2015, p.27), sendo que ela afeta a ideia de origem e de identidades.

Dessa forma, a capoeira e o “break” estão intimamente ligados e se percebe isso tanto na harmonia dos passos de cada praticante, quanto nos espaços por eles frequentados, que geralmente são os mesmos, causando a fusão entre esses elementos e, paralelamente, uma confusão na cabeça daqueles que as considera elementos sinonímicos. Isso se explica porque

---

<sup>1</sup> Afrorizomas: termo referente ao título do livro Afro-Rizomas. Org: Henrique Freitas e Ricardo Riso, prefácio de Moema Parente Augel. Ed: Quarteto, 2013.



eles têm uma genealogia comum que remete aos sabres corporais africanos. E sua chegada ao Brasil ocorreu através de um movimento negro diaspórico.

Um autor citado por Santos (2015, p.128) é Hall que, em sua obra *Da Diáspora* (HALL, 2003), nos diz que “não se pode pensar a cultura negra apenas como origem/cópia da diáspora africana. É necessário lembrar-se dos povos caribenhos, por exemplo”. E quando de fala do Brasil, tem-se de trabalhar a ideia de uma África que “foi e continua sendo um exercício potente para as políticas e expressões culturais dos séculos XX e XXI” (SANTOS, 2015). Por esse motivo, “o Hip-hop adquire relevância porque é resultado das experiências multirraciais que a diáspora proporcionou” (SANTOS, 2015, p.128).

Santos (2015) fala também sobre as consequências do movimento diaspórico como elemento capaz de oferecer fundamentos para se reverter o poder e o saber impostos pelos elementos que tentam ou tentaram colonizar os afrodescendentes espalhados pelo mundo através da capoeira, da música negra, da literatura que ele chama de “literatura-terreiro”, das religiões de matriz africana, de redes de sociabilidades negras construídas no Brasil, como as irmandades, etc.

Esses elementos resultam de um passado colonial escravocrata marcado por experiências traumáticas, que fizeram com que as raízes negro-africanas se espalhassem de forma ainda mais produtiva pelo mundo, constituindo-se no sentido da diáspora que embasa os letramentos negros, capazes de confrontar as estruturas hiperpanópticas.

São conceitos importantes para quem está dentro do contexto escolar porque os processos de leitura e escrita surgem geralmente dentro de um sistema tradicional semelhante à estrutura prisional descrita anteriormente. Um exemplo é o momento da escrita do aluno, quando ele vê sua letra domada através de exercícios de caligrafia e os desvios são sempre caracterizados como erros.

E outro exemplo diz respeito ao ímpeto disciplinar expresso por situações como disciplina, observação, exame, prova comportamento, testes. É uma postura antagônica ao que Peter Burke defendeu em sua conferência no 17º Congresso de leitura (COLE), pois, para ele, a postura do leitor deveria ser de um vândalo que dessacraliza o objeto lido, apropria-se dos textos e dissemina sua leitura-escrita pelas bordas dos livros, divulgando aquilo que ele constantemente tem contato através da TV, do cinema, das histórias em quadrinhos etc. (SANTOS, 2015, p.130)

Nas palavras de Souza (2011, p.20) os discursos não estão prontos para serem acessados. Eles deverão ser construídos através das interações entre pesquisador e pesquisados, fato que nem sempre ocorre em um passe de mágica, como pensam alguns setores da Academia. E foi por essa razão que os alunos não foram considerados por mim apenas o “objeto da pesquisa”, mas parceiros desta professora/pesquisadora também em processo de formação. E essa parceria foi estabelecida durante todo o desenvolver das atividades de intervenção e confirmada através das palavras proferidas pelo Professor Dr. Ari Sacramento do ILUFBA, em conversa comigo, depois de ver as fotos da pesquisa nas quais aparecem os alunos desenvolvendo as atividades propostas: “- Eles trabalham felizes!”. A partir dessa

percepção do docente, é importante ressaltar que a motivação com a qual eles realizaram as atividades de produção de textos orais e/ou escritos foi o resultado da interação entre a história discursiva dos escritores, no caso os alunos, a vontade e o desejo do professor pesquisador (sua utopia), e os discursos institucionais circulantes no âmbito dos Colégios Militares, entendidos por Meuer (1993, p.21) como “um conjunto de princípios-expressos através de textos orais ou escritos-que regulam o que é aceito (ou não) pelas diferentes instituições, revelam sua ideologia, expressam seus valores e o modo como veem e concebem a realidade”.

E eu me considero, dentro da instituição de ensino Colégio Militar de Salvador uma professora que respeita o discurso institucional pautado na ideologia positivista, mas, ao mesmo tempo, o trata de forma contextualizada, tentando desenvolver práticas pedagógicas simples, através das quais os alunos possam expressar seus valores, suas ideologias, suas práticas sociais, ou seja, o que efetivamente realizam como experiência cotidiana. Acredito na prática como efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos alunos, em sua maioria, são filhos de militares pertencentes às Forças Armadas: Exército, Marinha e Aeronáutica. Nesse universo, se considerarmos o público-alvo filhos de dependentes de militares, temos desde filhos de cabos e sargentos até filhos de generais, vindos de vários estados do Brasil, em constantes mudanças. Por outro lado, se nos detivermos aos alunos civis, oriundos de um convênio mantido com o Governo do Estado da Bahia ou aos que se submetem a um exame intelectual para ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental, perceberemos a diversidade étnica, cultural e econômica que, por sua vez, exige dos professores um grande esforço para administrar realidades tão desiguais.

Essa desigualdade aparece de forma acentuada entre crianças que se submetem a uma seleção, onde concorrem aproximadamente mil alunos para um percentual de 30 vagas, e também entre aqueles que são filhos de militares, muitas vezes vindos de regiões onde não existem escolas. Ao entrarem no Colégio, todos ficam aparentemente em iguais condições para se desenvolver e geralmente são postos na mesma turma, o que se constituiu em um grande desafio a este professor/pesquisador.

#### **4 INVENÇÕES E INTERVENÇÕES: OS VALORES CIVILIZATÓRIOS**

#### 4.1 ÁFRICA INVENTADA, AFRICANIDADES GRAFITADAS: INTERVENÇÕES.

Importante neste percurso do trabalho foi realizar um breve estudo sobre os valores civilizatórios da “África Inventada” pelos livros didáticos e disseminada em nossas escolas através da ausência desses elementos, seja nos documentos que norteiam suas práticas pedagógicas, seja pelo preparo dos professores pela maioria das instituições superiores de ensino do país. Depois de mapear essa invenção, refletiremos ainda aqui sobre o grafite como intervenção nesse imaginário sob o viés das africanidades empoderadoras na diáspora negra.

#### 4.2 ÁFRICA INVENTADA SOB O SIGNO COLONIAL

Falo em “África inventada” tomando como parâmetro os estudos realizados anteriormente por Hernandez (2005, p.16), ao considerar o fato de a História Ocidental costumeiramente se apresentar ao resto do mundo pregando a ideia de um continente africano e, conseqüentemente, de sua gente, de forma diferenciada e equivocada porque ainda está presa a um conhecimento surgido no século XVI, momento em que o racionalismo surgia como método, desenvolvendo-se e consolidando-se na segunda metade do século XIX, dominado o pensamento ocidental.

Esse racionalismo, por sua vez, compõe o denominado “saber moderno”, cujos princípios políticos, éticos e morais fundamentavam-se no colonialismo, prática que consiste na aplicação da cultura do colonizador na região colonizada, a exemplo do que ocorreu na História de Portugal e, conseqüentemente do Brasil, sua ex-colônia. O “saber moderno”, por sua vez, está respaldado e legitimado pelo racionalismo originado da dicotomia saber-poder, seguidor da regra segundo a qual “[...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer instância” (HERNANDEZ, 2005, p.17).

Traduzindo essa afirmação em outras palavras, o conhecimento, direito de todos, passa a ser visto como um privilégio daqueles sujeitos considerados “mais capazes” e “mais bem dotados”, responsáveis por criar uma visão de mundo que seja capaz de “compreender, explicar e universalizar o processo histórico”, especialmente se estes são os colonizadores das nações africanas, marginalizadas em seus conhecimentos diferenciados, mas não inferiores à cultura europeizada, por exemplo.

Porém, o processo colonialista mantém uma versão excludente ao silenciar as histórias dos povos africanos anteriormente dominados por países europeus, além de estereotipá-los como se todos fossem uma única “Mãe África” (CHAUÍ, 1982, p.7), possuidora de uma cultura

unificada, o que não corresponde à realidade dos povos que habitam e habitavam o continente africano.

Se o Ocidente “colonizou” a África, foi ele quem construiu uma perigosa visão de mundo sobre ela, ao criar autoimagens e estereótipos imperialistas ainda existentes em relação aos povos africanos, principalmente em se tratando dos afrodescendentes. E os estereótipos, clichês, imagens cristalizadas ou idealizadas sobre indivíduos ou grupo de indivíduos possuem um papel social bem definido: o de produzir preconceitos, opiniões e mesmo conceitos, mas sempre baseados em dados não comprovados, fato que os coloca sob suspeição e/ou os leva à prática de exclusões sociais.

Os preconceitos aparecem quando os negros africanos, principalmente aqueles que sofreram as consequências da diáspora, são descritos e estudados segundo designações relacionadas às características que se norteiam pela noção positivista e muitas vezes eugênica de raça negra. Assim, o termo “africano” passa a significar negro, fleumático, indolente e incapaz, designações convergentes para o reforço da imagem de inferioridade e primitivismo de uma cultura rica e diversificada em seus valores ainda apagados pelos continentes europeu e americano.

Ao se considerar as semelhanças culturais entre os povos africanos, às vezes o continente é reconhecido como modelo de organização social, política e de padrões culturais próximos às civilizações europeias. Mas, se considerarmos as diferenças, comparando-se a África aos dois “continentes civilizadores”, (Europa e América), considera-se erroneamente que ela não tem povo, nação, Estado e passado. Consequentemente, não possui cultura.

E ainda hoje há marcas desse colonialismo inclusive na própria Lei 10.639/03 quando ela, em seus pressupostos, prevê o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas e privadas do Brasil. Ora, o conceito de cultura africana engloba hoje também países colonizados por minorias brancas europeias e o Egito, país possuidor de uma cultura milenar totalmente diferenciada das culturas negras africanas e que se localiza no norte da África.

A Lei 10.639/03, apesar de muito importante no que tange à inserção do tema nas políticas públicas voltadas às práticas de sala de aula que tenham como objetivo trazer a história e a cultura dos negros, excluídos de nossos currículos por força desse sistema colonialista, também não prevê de forma compulsória seu ensino nas universidades que formam os professores, desconsiderando sua formação. E sem formação adequada, como trabalhar com jovens que buscam esclarecer suas dúvidas, trocar experiências, aprender a fazer e aprender a ser?

### 4.3 RESISTINDO E REEXISTINDO NA ESCOLA

Resiste quem muda para melhor a tradição e nova muda espalha no interior dos espelhos sem deixar mudas suas dores e seus projetos de desdobrar os joelhos. CUTI (2013, p.18).

A linguagem, mesmo dentro de uma sociedade grafocêntrica e que tende à homogeneização, se modifica de lugar para lugar e se reconfigura a partir de novos suportes. O Grafite, por exemplo, como linguagem urbana de rua, extrapola os grafemas convencionais arraigados nos contextos das escolas brasileiras, inclusive naquelas pertencentes às Forças Armadas, instituições públicas que ainda reproduzem uma cultura europeizada, branca e dominadora, dificultando a “reexistência” dentro de um espaço escolar que muitas vezes censura essas práticas não ortodoxas de letramento.

É preciso aqui fazer um parêntese para ressaltar que até 2011 o Grafite era uma prática considerada ilegal e, por isso, passível de punições àqueles que ousassem imprimir sua arte em muros das cidades. Mas, após a promulgação da Lei nº 12.408, de 25 de maio de 2011, a situação mudou. Essa Lei alterou o Artigo 65 da Lei 9.605, ao acrescentar um parágrafo importante para a atuação dos grafiteiros e, conseqüentemente, da repercussão de seus trabalhos artísticos e, ao mesmo tempo, reveladores de denúncias e problemas sociais, ao afirmar:

“não constitui crime a prática de grafite realizada com o objetivo de valorizar o patrimônio público ou privado mediante manifestação artística, desde que consentida pelo proprietário e, quando couber, pelo locatário ou arrendatário do bem privado, e, no caso de bem público, com a autorização do órgão competente e a observância das posturas municipais e das normas editadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela observação e conservação do patrimônio histórico e artístico nacional”.

(Artigo 65, parágrafo segundo, da Lei 9.605, de 12 de fevereiro de 1998).

Observa-se que a Lei fala do Grafite como manifestação artística que tem o objetivo de valorizar patrimônios públicos ou privados. Dessa forma, considerá-la ilegal contraria os objetivos de artistas cuja arte se desenvolve em variados espaços urbanos como estações de metrô ou de trem, viadutos, muros, edifícios etc.

Assim o Grafite passa a ter status de patrimônio artístico, tanto no Brasil quanto em vários outros países, porque é fruto de uma cultura localizada em grandes centros urbanos. E, sensível ao alcance mundial dessa prática, a Lei 12.408, de 25 de maio de 2011,

descriminalizou-a, favorecendo sua disseminação e tentando, senão acabar totalmente, diminuir os preconceitos que a cercam e, muitas vezes, impedem sua entrada em ambientes onde os jovens passam praticamente a maior parte de seu tempo, como é o caso do espaço escolar.

Para realizar este trabalho de intervenção com o Grafite no CMS, foi necessário, antes, analisar os PSD (Plano de Sequência Didática) de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental, documento que apresenta em sua estrutura fundamental a matriz de referência com suas habilidades, competências e descritores, sendo responsável por orientar as práticas pedagógicas no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil e, conseqüentemente, todos os colégios pertencentes ao sistema deverão segui-lo.

Logo na apresentação do Plano de Sequência Didática de Língua Portuguesa do 8ª ano do Ensino Fundamental, em “Palavras dirigidas ao professor”, o documento apresenta as “metas” de aprendizagem desejáveis na disciplina: valorizar a leitura como fonte de fruição estética e de entretenimento, interessar-se por ler ou por ouvir a leitura para compartilhar opiniões, ideias e preferências, reconhecer o valor dos textos produzidos pela cultura lusófona, percebendo o idioma como meio de afirmação.

O documento segue com outras orientações, mas em momento algum se refere aos livros ou à leitura de textos pertencentes à cultura africana, negro-brasileira ou indígena. Pelo contrário, seu foco são os textos pertencentes à cultura lusófona. E o documento é recente, mas ainda está preso aos modelos clássicos, ignorando aos letramentos negros e às literaturas de matrizes africanas. Percebe-se a contradição também quando ele estimula o “ouvir histórias”, próprio das culturas de matrizes africanas e indígenas, mas, segundo o documento, esse estímulo deverá ser realizado com o objetivo de “reconhecer o valor dos textos produzidos pela cultura lusófona”, dominante e excludente.

Outro ponto de tensão ocorre porque o documento, apesar de seu caráter normativo e controlador, capaz de dizer o que a sequência didática “deve trabalhar” de maneira a respeitar aquilo que o outro já traz em matéria de conhecimento, aponta para inovações importantes, considerando-se o espaço escolar de uma instituição tradicional, mas que adotou a linha do letramento, paradoxalmente recomendando em seus documentos de ensino o respeito ao conhecimento prévio do aluno, a interação de conhecimentos e a promoção da aprendizagem significativa.

Também há um significativo aspecto a considerar em relação ao Plano de Sequência Didática de Língua Portuguesa aqui analisado: o documento ainda apresenta a visão errônea

segundo a qual a leitura é apenas “fonte de prazer e fruição estética”, ignorando o fato de os sujeitos, segundo Cordeiro (2014, p.18), “concretizarem suas leituras em um campo de significação, dialogando com valores éticos, culturais e estéticos, visão de mundo, classe social e história pessoal.”

Logo, a leitura não poderá ser associada apenas ao prazer e à estética, pois ela também possui um lado sociocultural. Esse discurso ainda revela a ideia de Todorov (2009, p.30) para quem, na escola, não existe um consenso entre a literatura e aquilo que deveria constituir o núcleo da disciplina com a qual o professor trabalha. No caso desta intervenção, a Língua Portuguesa.

Ainda segundo ele, “na escola não se aprende acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. E esse é um ponto que precisamos rever em nossos Planos de Sequência Didática e, conseqüentemente, em nossas práticas de sala de aula.

E, por fim, agregar todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio para realizar um planejamento *horizontalizado* ainda encontra a resistência de alguns professores que afirmam desconhecer literatura e/ou não saberem trabalhar com textos literários, além de, muitas vezes, também não saberem utilizar, em suas práticas docentes, o texto não literário que traga temáticas relacionadas às africanidades brasileiras, entendidas como expressão referente às raízes da cultura brasileira que têm origem africana, exemplificada de um lado pelo modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. Ela se constitui nos processos que geraram alguns eventos hoje incorporados pela sociedade brasileira, como o hábito de comer feijoada, jogar capoeira (jogo que promove o equilíbrio do corpo e do espírito pelo seu cultivo), sambar etc.

Silva (2011, p.18) complementa o conceito de africanidade brasileira definindo-a como o estudo do jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade que são valores dos descendentes de africanos. E eles, ao participarem da construção da nação brasileira, deixam suas influências em outros grupos étnicos e simultaneamente também recebem e incorporam as influências desses outros grupos.

Ainda segundo a Silva (2011, p.18), essa troca de valores é importante para a produção do conhecimento porque constitui nossa sociedade sem, no entanto, levar o sujeito a se submeter a sujeições e hierarquizações. Ela deve, sim, ser pautada em pequenas negociações, a fim de facilitar o processo ensino-aprendizagem.

#### 4.4 A PEDAGOGIA DO GRAFITE: O GRAFITE COMO PRÁTICA DE LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Por que a escolha do Grafite como prática de inserção dos pressupostos da Lei 10639/03 no Plano de Sequência Didática do 8º ano do Ensino Fundamental?

Para responder a essa indagação é preciso fazer uma pequena retrospectiva histórica ao retomar o conteúdo desse documento no qual aparecem as Diretrizes de Ensino no Âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Os três pilares currículo, avaliação e didática desse sistema já foram alterados. Por isso, a documentação que respalda essa mudança prevê que todas as práticas a serem desenvolvidas na sala de aula interseccionem as temáticas do construtivismo, da mediação e do letramento (PSD Língua Portuguesa-8º ano, p.5. Diretoria Preparatória e Assistencial-Ministério da Defesa).

Entende-se por construtivismo o saber como algo que não está terminado, sendo um processo incessante de construção e criação. Sua essência reside no caráter imanente da educação; os sujeitos são ativos ao se educarem, “[...] uns aos outros mediados pelo mundo [...]”, como dizia Freire (1987, p. 68). Logo, a mediação pedagógica pode ser apresentada como uma forma capaz de dar apoio a uma aprendizagem efetiva. E toda mediação deve considerar a presença de três elementos: o docente, o aluno e a situação criada pela interação entre eles. Garcia (2007) considera mediação como um tipo especial de interação entre alguém que apreende (o mediado), e alguém que ensina (o mediador). E essa interação deve se caracterizar pela interposição intencional e planejada do mediador que age entre as fontes externas de estímulo e o aprendiz.

E ao propor realizar um trabalho de intervenção pedagógica, a presença desses três elementos foi decisiva porque, além da obrigatoriedade da existência dos sujeitos autores das atividades pedagógicas desenvolvidas e da mediação do professor/pesquisador, a mediação pedagógica funcionou como elemento que falou mais alto nos instantes onde as pequenas negociações entre mediados e mediador se fizeram imprescindíveis, uma vez que a maior parte dos alunos nunca tivera contato direto com práticas relacionadas à cultura de rua, embora estas já há algum tempo constassem dos documentos relativos ao ensino brasileiro como observa Garcia Canclini (2008[1989]) ao dizer que “em nossas salas de aula, a mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada”. Canclini ainda observa que a subjetividade dos alunos leva-os a estabelecer comparações entre o erudito e o popular,



incluindo em suas leituras canônicas letras de rappers, funk, pagode, sertanejo e percebe que autores clássicos da Literatura Brasileira praticaram uma escrita denominada de folhetins, a exemplo de José de Alencar, com *Diva* e do próprio Machado de Assis, com *Helena*, romances simples e de enredos previsíveis. E os pares antitéticos cultura popular/cultura erudita, central/marginal, canônica/de massa não possuem sustentação há muito tempo, dando espaço aos híbridos, à mestiçagem, às misturas que surgem a cada dia ou mesmo se renovam com o passar dos tempos.

Somado à prática do construtivismo, constante do Plano de Sequência Didática de Língua Portuguesa no Sistema Colégio Militar do Brasil, é preciso também recorrer a Paulo Freire, um dos estudiosos do “letramento”, ao dizer que, para a formação dos sujeitos críticos, as escolas devem ser vistas como representantes da heterogeneidade cultural e social, abandonando a pecha de disseminadora dos valores e interesses dominantes; devem ser vistas, também, em seus contextos históricos e relacionados, pois como “[...] instituições, apresentam posições contraditórias dentro da cultura mais ampla e representam um terreno de combate complexo relativo ao que significa ser alfabetizado [...]” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.14).

Apesar dessas ideias, o conceito de letramento adotado pelos Planos de Sequência Didática, hoje, do 8º ano do Ensino Fundamental é aquele que evidencia a importância do trabalho com textos (orais e/ou escritos) e a do desenvolvimento da competência discursiva em todas as disciplinas, criando condições para que a leitura e a escrita, na escola, sejam conduzidas no sentido de desenvolver as condições letradas dos alunos de modo a levarem-nos a participar das práticas sociais de leitura e escrita de forma autônoma.

Contudo, quando o tema é letramento, ainda se costuma fazer uma associação imediata em relação ao universo da alfabetização, momento em que as habilidades de leitura e escrita se constituem no centro de todo o processo ensino-aprendizagem. Atenta aos mecanismos ideológicos que permeavam esses processos tornando a instituição educacional como motor de uma ideia de nação mestiça e moderna, Souza (2011, p.46) afirma que “a ideia era apagar os traços da escravidão e da colonização, a escola tornar-se-ia uma instituição capaz de sustentar as transformações necessárias de uma sociedade que estava se modernizando”.

É dentro desse contexto que o letramento escolar, principalmente aquele que considerava a escrita formal como elemento revelador do grau de conhecimento do indivíduo dentro de uma cultura branca europeia, grafocêntrica, passou a ser destaque em detrimento da oralidade e saberes tradicionais de outras populações formadoras da sociedade brasileira, a exemplo dos indígenas e dos negros que para cá vieram durante as diásporas africanas.

Para complementar as várias concepções sobre letramento, deve-se chamar atenção para o fato de existir um novo letramento, denominado de reexistência, nova categoria de letramento que, aplicado aos estudos já circulantes sobre o tema, amplia o conceito ao “proporcionar a escuta dos alunos, o que eles são, como chegam e o que trazem para dentro da sala de aula” (SOUZA, 2011, p.12). Souza utilizou como sujeitos de sua pesquisa jovens que atuavam simultaneamente em muitas atividades letradas extramuros da escola. E, para atrair a atenção desses jovens, ela bebeu na fonte do movimento cultural do Hip-hop porque era dentro dele que seus sujeitos se encontravam e se revelavam. Além disso, considerou este movimento uma agência de letramento, sendo os seus ativistas os verdadeiros agentes de letramento dentro da comunidade a qual pertencem.

Então me veio a pergunta: por que não trazer essas experiências para dentro da sala de aula, se os sujeitos também jovens se mostravam como potentes agentes de práticas de letramentos extraescolares que se mostravam significativas para o seu cotidiano e mesmo para a escola? Mas, ao contrário de realizar as atividades extramuros da escola, as práticas viriam para dentro da sala de aula e da área localizada na parte térrea do colégio, pois a retirada desses alunos das salas de aula tradicionalmente arrumadas para práticas expositivas onde os alunos apenas escutam, agora os faria atuar diretamente nas diversas atividades de letramento como sujeitos autônomos.

Outro aspecto abordado por Ana Lúcia Silva Souza que me fez adotar a prática do Grafite na sala de aula diz respeito à importância do Hip-hop na formulação de atividades intramuros para o letramento de jovens, principalmente porque ele envolve, desde suas origens, sujeitos pertencentes à maioria negra da população, questão até agora silenciada no espaço do Colégio Militar de Salvador, entendendo-se que, por se constituir como escola pública, deveria inserir esse movimento em suas práticas escolares, uma vez que seus documentos de ensino orientam para o letramento centrado no eixo da “diversidade”.

Além disso tudo, no que tange às determinações ou recomendações constantes das políticas públicas, Programa Mais Educação, o Colégio Militar de Salvador adotou o sistema de turno integral, que faz os alunos permanecerem dois turnos dentro do espaço escolar, desempenhando várias atividades, mas sem ainda haver um estudo mais aprofundado das recomendações contidas na Cartilha do Ministério da Educação para a implementação do turno integral e das disciplinas ou práticas pedagógicas que devem/podem ser adotadas neste caso.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada

escolar e a organização curricular<sup>1</sup>, na perspectiva da Educação Integral. Dentro dele encontra-se o Programa Escola Aberta, criado pelo Ministério da Educação para estimular os jovens a permanecerem mais tempo intramuros do espaço escolar. O site oficial do MEC afirma que o acesso de famílias de alunos à escola faz melhorar o desempenho deles porque “vai abrir aos sábados para receber pais e estudantes para oficinas de Hip-hop, informática, artesanato e handebol”<sup>2</sup>.

Observa-se a inclusão do letramento realizado através do movimento Hip-hop como preocupação das políticas públicas, principalmente por ser constituído de práticas sociais e, por isso, capazes de envolver o entorno da escola, a exemplo das famílias dos alunos, sujeitos atores das atividades desenvolvidas.

No intuito de dar suporte às instituições de ensino que trabalham com o turno integral, o Ministério da Educação elaborou uma cartilha na qual ele propõe práticas a serem desenvolvidas no âmbito escolar, dividindo-as em áreas entre as quais aparece Cultura, Artes e Educação Patrimonial, onde constam sugestões de algumas atividades a serem realizadas nessas escolas:

#### 4.5 CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

- Artesanato Popular
- Banda Fanfarra
- Canto Coral
- Capoeira
- Cineclube
- Danças
- Desenho
- Educação Patrimonial
- Ensino Coletivo de Cordas
- Escultura
- Iniciação Musical por meio da Flauta Doce
- **Grafite**
- **Hip-Hop**
- Leitura e Produção Textual
- Mosaico
- Percussão
- Pintura
- Práticas Circences. (BRASIL, 2012, p.6).

Interessante notar, ao analisar, no documento do Ministério da Educação, as sugestões do Hip-hop e do Grafite, percebe-se que as duas atividades atuam separadamente quando, na verdade, o Grafite é uma das manifestações do Movimento Hip-hop, assim como a dança (no caso específico do Hip-hop, o break ou dança de rua), e, para grafitar é necessário ter o

<sup>2</sup> Site do Ministério da Educação: último acesso em: 30 nov. 2015.

conhecimento sobre a cultura que se deseja incluir nas atividades, sendo a capoeira um exemplo dessa cultura, ou ter habilidade nos desenhos de figuras e/ou letras e pintar. Então se tem sete das atividades relacionadas no manual que se interligam, dando múltiplas possibilidades de letramentos atrativos à faixa etária na qual se encontram os alunos pertencentes ao Ensino Fundamental das escolas públicas e privadas do país.

Percebe-se ainda, através dos estudos de Ana Lúcia Souza sobre o movimento Hip-hop que, como prática de letramento, as atividades relacionadas a ele se voltam para a vida prática dos ativistas, ligando-os às questões culturais e políticas, visando a ampliar suas possibilidades de inserção escolar e também social. E dentro do espaço escolar aqui anteriormente descrito, ao invés de transformarem-no apenas como crítica, como contestação ou como subversão, estes poderiam ser vistos por outro ângulo, atuando como sujeitos diretos e produtores de conhecimento, passando a forjar um espaço no qual pudessem realizar práticas diferenciadas, com repercussão dentro e fora da comunidade escolar.

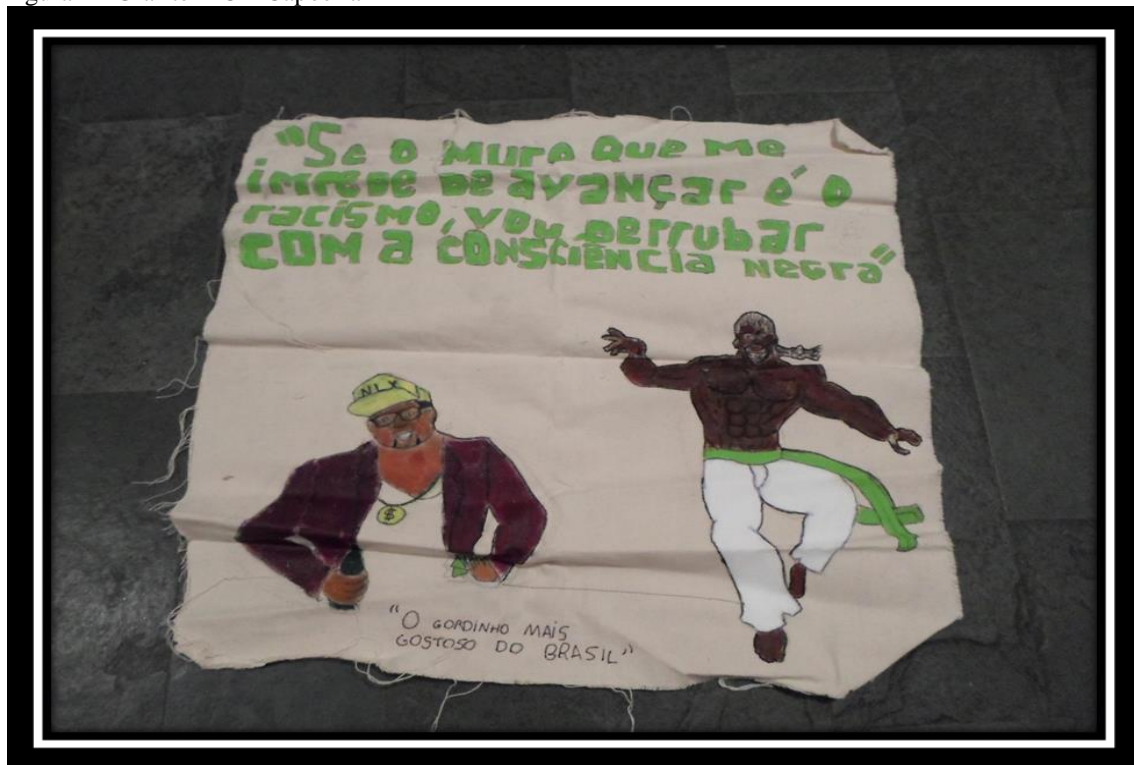
Isso justificou a escolha do Grafite, manifestação artístico-cultural pertencente ao movimento Hip-hop, como uma das formas inserção dos pressupostos da Lei 10.639/03 no Plano de Sequência Didática de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Salvador, estendendo-se a sugestão a todo o Sistema Colégio Militar do Brasil, pois, se podemos e “devemos” trabalhar dentro de uma perspectiva dos multiletramentos, nada melhor que usar a prática do Grafite, agência de letramento que envolve várias linguagens e histórias de vida de seus agentes, no caso, os grafiteiros e/ou grafiteiras. Aqui se faz necessário explicar a concepção de multiletramentos, caracterizado como novas formas de letramento que apresenta o caráter multimodal ou semiótico e a multiculturalidade, marca das sociedades globalizadas.

Entender o Grafite como prática de multiletramentos requer uma breve apresentação do que seja realmente o Hip-hop: se cultura ou movimento, percebendo sua originalidade na sua forma de pensar, de resolver questões complexas de ordem nacional e mundial. Nesse contexto, Hilton (2014) o define como “uma manifestação de caráter sociopolítico que se desdobra entre Cultura e Movimento” que tem sua origem nas camadas populares, não se constituindo somente em Arte, mas em filosofia de vida que se pauta, dentre outras coisas, na busca por uma transformação social, tendo como sua mais importante organização mundial a Zulu Nation. Para ele, o Hip-hop compõe-se de cinco elementos, sendo quatro artísticos (música Rap, Dança de Rua, arte mural do Grafite e o DJ), agregados a um quinto elemento, considerado central: o Conhecimento. Porém esse quinto elemento se subdivide em dimensões artística e filosófica. A primeira se trata de algo alternativo e de decisão localizada, a exemplo dos artistas de bairro de

São Caetano, que elegeram no passado a batida da bateria e efeitos sonoros com a boca (o Beat-box). Outros segmentos, fora da Bahia, utilizaram o Basquete. Outros ainda consideraram o Skate e a Capoeira, como veremos a repercussão de algumas dessas conexões nos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes com quem trabalhei em minhas turmas no CMS, aos quais passo a analisar em um exercício crítico diluído no texto.

## 5 O CORPO NEGRO AQUILOMBADO COMO GRAFITE: ANÁLISE DE ALGUMAS 11PRODUÇÕES DISCENTES

Figura 2 - Grafite MC x Capoeira



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

O Grafite aqui representado e produzido pelos alunos Ana Beatriz, Ana Luiza, Andressa Macedo, Fernanda Lacerda, Marco Antônio, Rafael Leite, Quirino e Sampaio, da turma 801, faz alusão ao elemento do Hip Hop conhecido por dança de rua, denominação que, em várias partes do Brasil, não corresponde literalmente ao termo *Streetdance*, e sim à dança de movimentos coreografados e ligados à música eletrônica. O *Streetdance* é um estilo onde se dançava copiando alguns passos e criando outros.

Hilton (2014) afirma que a dança de rua, como essa mistura de dança com outras artes marciais, ocorria na tradicional roda de *Breaking* da Praça da Sé. E este último estilo surgiu em

Salvador a partir de 1994, sob a influência dos filmes *Breakin* e *Beat Street*, dez anos depois de terem sido lançados em Salvador. A Praça de Sé era o espaço onde os capoeiristas dançavam esse estilo, porque tinham, e ainda têm, mais facilidade para assimilar as execuções, pois, tanto na filosofia quanto nos movimentos de solo, essas artes se complementam.

É, quanto ao estilo, o Grafite pertencente ao estilo denominado Tthrow-up, caracterizado pelo uso de letras simples, pintadas quase sempre de forma rápida e caracterizadas pela existência de um contorno ou preenchimento de uma única cor. Neste caso, o grafiteiro escolheu a cor verde que representa o Exército Brasileiro ao qual o colégio Militar de Salvador pertence. A mesma cor do preenchimento das letras pinta a faixa do capoeirista e, em tom um pouco mais claro, o boné do MC baiano NETO LX, (sigla usada para designar a luxúria, nome dado à banda da qual o cantor fazia parte) que fez grande sucesso no carnaval com a música “Gordinho Gostoso”. Este personagem usa roupas de grife, imensos colares e anéis de ouro para chamar atenção e se tornar conhecido do público, tendo se inspirado nos rappers americanos (artista responsável pela composição das letras de Rap, considerado um dos quatro elementos artísticos formadores do Hip-hop), pertencentes sobretudo ao segmento do Hip-hop identificado como *gangsta rap*.

Do lado direito há a figura do capoeirista, pertencente ao que Hilton (2014) considerou como sendo o quinto elemento formador do Hip-hop, o Conhecimento. Então, a capoeira de dimensão artística, porque resulta de uma decisão alternativa e localizada, apresenta uma luta dançada, por meio da qual utiliza os movimentos das pernas, da cabeça e das mãos, saltando de um lado para outro, com a intenção de demonstrar suas grandes habilidades e força física.

Santos (2015) ressalta o fato de a dança do *break* se constituir em “um dos rastros da memória negra constituída pelo Atlântico e que no Brasil produtivamente se (con) funde com a capoeira, por exemplo”. Ele ainda afirma que a diáspora é importante porque “abala a perspectiva essencialmente racial e de tratamento dos negros como se fossem exatamente idênticos, questionando os modelos de classificação que foram usados para os africanos e afrodescendentes durante a colonização e também após este período” (SANTOS, 2015, p.27), sendo que ela afeta a ideia de origem e de identidades.

Dessa forma, a capoeira e o “break” estão intimamente ligados e se percebe isso tanto na harmonia dos passos de cada praticante, quanto nos espaços por eles frequentados, que geralmente são os mesmos, causando a fusão entre esses elementos e, paralelamente, uma confusão na cabeça daqueles que as considera elementos sinónimos. Isso se explica porque as origens são as mesmas: o continente africano. E sua chegada ao Brasil ocorreu através do movimento diaspórico.

O Grafite MC X capoeira traz ainda a representação de dois elementos da cultura africana-brasileira: o capoeirista, que simboliza uma das principais manifestações da cultura

negro-brasileira; a capoeira, difundida em todas as classes sociais, ensinada nas escolas e vista como instrumento de inclusão social; e o Rapper, autor das letras cantadas e dançadas, responsáveis pelas críticas e denúncias sociais, pertencentes ao movimento Hip-hop. O ponto em comum entre as duas figuras é o fato de ambas simbolizarem formas de representações artístico-culturais discriminadas durante muito tempo inclusive pelas escolas do país.

Por último, ao partirmos para a análise do título grafitado, ele retoma a famosa frase de Eli Odara, ao tentar derrubar o muro do racismo com a consciência negra, sendo o racismo considerado uma prática ou atitude depreciativa e não baseada em critérios científicos em relação a um grupo social ou étnico que os serviliza e constrói privilégios para aqueles que exercem o poder. O racismo é a convicção da superioridade de determinadas raças sobre outras, com base em diferentes motivações, em especial as características físicas e outros traços do comportamento humano. E os comportamentos racistas começaram desde cedo na história da humanidade e ganhou mais força quando as potências europeias “colonizaram” outros países, impondo-lhes sua cultura.

Mas é na escola, espelho povoado pelo “diferente”, onde o preconceito, o machismo, o sexismo e as relações de exclusão pelo racismo constituem uma das formas de violência física e simbólica mais cruéis, porque contam ,muitas vezes, com uma convivência institucional na realidade brasileira.

A segunda dimensão do Hip-hop sobre o Conhecimento, abordada Hilton (2014) é filosófica e se traduz como o princípio interdisciplinar e consolidador do Movimento Hip-hop. Caracteriza-se por agregar os elementos artísticos, imprimindo-lhes um caráter de comprometimento pedagógico e histórico. Ele foi instituído a partir de sua projeção mundial, quando várias contradições foram evidenciadas. Exemplifica-se esse comportamento ainda na década de 1980, nos Estados Unidos, momento em que a indústria musical e a mídia passaram a tratar o Hip-hop como sinônimo de Rap, ignorando os outros elementos formadores dele. A consequência dessa postura foi confundir o Hip-hop com um estilo musical, chegando a considerá-lo apenas um sinônimo de Rap.

Essa confusão preocupou a Zulu Nation, que procurou resolver o problema ao promover o Conhecimento ao nível de quinto elemento do Hip-hop, porque era através deste que se conheceria a história dele como movimento e seus principais filósofos. Passar-se-ia a pregar que não bastava ser artista. Era necessário dar atenção às deferentes áreas do saber, valorizar a dimensão dos estudos e do crescimento pessoal, motivar a noção de espírito Hip-hop, identificado em qualquer indivíduo que, mesmo não sendo artista, buscasse sua formação nas áreas da Medicina, Administração, Psicologia, Engenharia etc.

O Hip-hop nasce dentro dessas contradições do mundo capitalista e, por isso, encontram-se dentro dele muitos grupos de Rap pertencentes a outras nações que não estão interessados em mudar algo e sim em manter o que está aí. São artistas que, em sua maioria, trazem apologia à violência, trazem letras sexistas, machistas e, curiosamente, fazem sucesso com elas. O comportamento desses grupos deu origem à confusão que originou a tendência de se rotular de Hip-hop somente aqueles artistas que atuam em trabalhos sociais e fora da grande mídia. A partir dessa reflexão, o autor estabelece algumas diferenças importantes entre Cultura e Movimento.

A Cultura está no Movimento, tem artistas, trabalha o lado profissional, é global, possível de se tornar moda, possui como objetivo divulgar o Hip-hop, sendo instrumento do Movimento. Nela temos quatro elementos: Rap, Dança de Rua, Grafite e DJ.

Enquanto isso, o Movimento nem sempre está na Cultura. Nele tem-se ao invés de artistas, arte-educadores que trabalham o lado militante local, regionalizado, jamais se torna moda. Seu objetivo é, através do Hip-hop, transformar a realidade. É filho da Cultura e possui, além dos quatro elementos (Rap, Dança de Rua, Grafite e DJ), um quinto elemento: o Conhecimento. Sua função é batalhar contra as injustiças sociais, articulando-se de maneira que, sem Cultura, parece aleijado.

Além do mais, Hip-hop está relacionado diretamente a outras temáticas como: raça, etnia, gênero, drogas, religião, meio ambiente, orientação afeto-sexual, pessoas portadoras de deficiências e aborto, relação com o universo da rua, das escolas, do universo, fator que permite as práticas da interdisciplinaridade e de facilitação da inserção dos pressupostos da Lei 10.639/03 nos trabalhos com as várias disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Fundamental.

No Estado da Bahia, onde o Colégio Militar de Salvador está localizado, a Cultura chegou primeiro e muito tempo depois se constituiu em Movimento organizado. E o que se costuma denominar comunidade Hip-hop (ou hip hopense) é caracterizado tanto pela Cultura quanto pelo Movimento, considerando ambas interligadas, não havendo uma melhor que a outra. Porém, aqui na Bahia, o Hip-hop encontrou muitas dificuldades para se implantar: a distância entre as cidades, as dificuldades de estúdio, a falta de público, a ausência de Rap nas rádios, são alguns exemplos dessas dificuldades. Somente com o advento da Internet, foi que o acesso a essas produções artísticas tornou-se mais viável ao público nelas interessados, mas os discos, fitas, revistas e roupas vinham de São Paulo. Em 1997, a Revista Caros Amigos especial Hip-hop publicou matéria na qual falava sobre o 5º elemento formador dele: o



conhecimento, através do qual a bordava o conceito de posse e outras questões até então silenciadas pela mídia.

Quem foi o pioneiro do Hip-hop na Bahia? Este conceito de pioneirismo é um dos pontos relevantes porque Hilton (2014), ao relatar o caso ocorrido em Itapetinga, na Bahia, momento da realização do 1º Encontro Baiano de Hip-hop, quando os artistas locais achavam que seriam os únicos até então a produzir essa arte e perceberam que outras cidades já faziam Hip-hop. Por isso, ele nos alerta que “é bastante delicado afirmar que uma única pessoa é pioneira numa determinada arte. No caso do Hip-hop, isso é ainda mais enfático. No Brasil, basta perceber que os mesmos filmes e músicas influenciaram um indivíduo, inspiraram outros na mesma época”.

A rua se apodera das Ciências Sociais e, ao mesmo tempo, joga esse discurso de volta às ruas, mas de forma concisa, se refazendo para que todos o entendam, fazendo-nos repensar a própria vida quando expõe casos vivenciados e deixa explícito que muita coisa está por fazer. E as organizações sociais, vistas pelo autor como a reunião de pessoas que lutam por um vir a ser justo e igualitário, surge apontando para o caminho que pode dar as respostas necessárias a uma transformação da sociedade e, conseqüentemente, dos sujeitos, dos movimentos culturais, artísticos sociais, de articulação política, religiosos, entre outros, onde o elemento que esteja em pauta seja o direito à vida com dignidade e elas possam se enxergar como seres humanos que precisam fazer valer a sua cidadania plena e a luta pelo respeito à diversidade e à dignidade.

Essa afirmativa do autor vai ao encontro dos pressupostos da Lei 10639/03, que prega justamente o respeito à diversidade como o princípio maior para a construção da cidadania no espaço escolar, local onde se desenvolvem as atividades docentes. E autor aponta a escola como a junção de jovens que militem e se divirtam ao mesmo tempo, sendo que a possível inversão desta ordem não alterará o resultado, visto como sendo a participação efetiva daqueles que hoje estão à margem da sociedade.

E na Bahia? Quando se apresenta um marco para o início do Grafite? Ele remonta à década de 1970 e 1980, quando o artista Miguel Cordeiro fazia grafites pela cidade que tornaram famoso na cena urbana o personagem Faustino. Mas a principio eram apenas frases pichadas em muros, fato que nos remete à origem italiana da palavra “grafite”, entendida como as assinaturas, frases ou desenhos feitos espontaneamente nas ruas.

Por causa disso, os primeiros grafiteiros dos Estados Unidos eram chamados “writers” ou escritores. E o Grafite entendido como elemento do Hip-hop se desenvolveu com o uso da tinta spray, sendo que as assinaturas, antes monocromáticas, são denominadas “tags”. Hoje as frases e as “tags” sofreram transformações estéticas, porque foram inseridos contornos, luz,

sombra, cores, desenhos bem elaborados, ou seja, técnicas e estilos, a exemplo da tridimensionalidade, do *Wild'stile* (construção complexa de letras entrelaçadas), do Tthrow-up (letras simples, pintadas quase sempre de forma rápida e caracterizadas pela existência de um contorno ou preenchimento de uma única cor), do Bomb (pintura feita com spray em muros e trens) e do Piace (abreviatura de masterpiace ou obra-prima, expressão utilizada para uma imagem pintada com spray e onde as letras são os elementos mais importantes).

Em Salvador, o Grafite do Hip-hop surgiu na década de 1990 e, segundo Hilton (2014, p.46), os primeiros Grafites eram de alguém cuja assinatura era “Budog” e seus desenhos tinham sempre um cachorro dessa raça como personagem. Em 1993, Angstrom Palmeira, o Tom, morador de Cajazeiras, deu início à pichação com tinta spray junto com o irmão Toca. Ambos difundiram suas tags por toda a cidade. Tom apresentava como sua assinatura o desenho de um rosto que, segundo ele, era o seu. Essa postura era nova e ganhou popularidade.

O primeiro ponto de encontro da equipe de grafiteiros de Salvador foi a barraca de praia dos pais de Siri (Mano). No mesmo condomínio onde Hilton morava, também moravam Siri e Bruxo (Luciano Bode) e ambos fizeram parte da Banda Simples *Rap'ortagem*, que se constituiu na crew (grupo ou equipe de graffiti) que viria a se formar na cidade de Salvador. E boa parte desse grupo era amiga e estudava no Colégio Central. A primeira equipe de grafiteiros de Salvador foi a PPL (Pichar por Prazer), depois denominada Pichação Perpétuo Lazer e, por último, Person Pert Line (Linha de Pessoas Atrevidas).

Dessa maneira, se percebe que no mundo e na Bahia, o Grafite desdobra-se da pichação. Por isso muitos grafiteiros são ou foram antigos pichadores, apesar desta última apresentar um viés negativo e equivocado na sociedade. Os estudos realizados por Hilton (2014) são relevantes também porque associam a prática do Grafite ao ambiente escolar, uma vez que os primeiros grafiteiros de Salvador eram estudantes da rede pública estadual de ensino, principalmente do Colégio Central, referência no contexto do ensino público na Bahia.

O equívoco ao se confundir pichação com Grafite se deve ao prolongado uso da primeira como forma de protesto político, manifestação de pensamentos e emoções. E essa parte negativa da pichação trouxe prejuízos ao Movimento Hip-hop em Salvador, pois a discriminação ainda é constante e segue o pensamento maniqueísta de que o Grafite é do bem e a pichação é do mal. Isso faz com que a violência policial direcionada aos pichadores seja uma prática constante. E um dos fatores que leva um pichador a se tornar um grafiteiro é a possibilidade dele ver seu nome projetado infinitamente e com mais respeitabilidade. E, quando a transição ocorre, o ex-pichador mantém sua “tag” (assinatura). Alguns criam sua assinatura

usando o próprio nome escrito ao contrário, tradição que ainda se mantém entre alguns grafiteiros.

Ainda há uma ideia entre alguns adeptos do Movimento Hip-hop segundo a qual Grafite sem spray não é Grafite. E vários artistas baianos comungam dessa ideia. Mas a questão é que, por ser uma arte considerada nova e o spray-seu material principal-muito caro, migrar da pichação para o Grafite foi um processo muito lento. E a alternativa era improvisar com o que se tinha ao alcance. E Lee 27 (Josenildo Mendes, em 1997, foi um dos primeiros a sentir o problema, passando a utilizar pincel, trincha (brocha), rolinho de 5 e de 15, Nugget (produto usado para engraxar sapatos) e tinta de saco.

O imprevisto ajudou muito o desenvolvimento das atividades de grafiteagem realizadas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no Colégio Militar de Salvador, pois o receio de que o primeiro contato deles com o spray causasse-lhes alguma reação alérgica levou-me a optar pelo uso de tinta para tecidos, acompanhada do uso pincéis, rolinhos de 5 e de 15, álcool (para limpar os pincéis) pano de chão e, no lugar dos muros das ruas ou do Colégio, utilizamos a *lonita*, tecido que melhor se adequava à prática do Grafite, quando ele não é produzido em seu espaço original: os muros da cidade.

Apenas o aluno Coimbra, autor identificado como grafiteiro profissional, ao produzir o Grafite sobre o “mito Bob Marley”, o fez utilizando tinta spray e máscara apropriada à prática dos grafiteiros profissionais.

No ano de 1998 foi a primeira vez que se pensou o desenho como investimento comercial na Bahia e Lee 27 comprou um compressor, aparelho muito caro e, por isso, acessível a poucos. E quem tivesse alto poder aquisitivo adquiria um aerógrafo, com a intenção de desenhar camisetas e comercializá-las até em camelôs. Essa aceitação explicava-se, no caso de Lee 27, pelo fato de seus Grafites terem como inspiração os desenhos animados que passavam no Programa da tia Arilma, sendo um dos mais famosos um mangá japonês denominado As Aventuras de Kaká.

Esse artista tornou-se pioneiro porque se revelou um militante, sendo considerado uma referência do Grafite com temática voltada para a realidade afro-brasileira, objeto dos pressupostos da Lei 10.639/03, voltada aos estudos das culturas negras e africanas e mais uma das razões para explicar a escolha do Grafite como prática de inserção desses pressupostos nos Planos de Sequências Didáticas de Língua Portuguesa do 8º ano do Colégio Militar de Salvador.

E não havia mulheres grafiteiras na Bahia? A resposta é sim, pois as primeiras mulheres participantes desse Movimento fizeram parte do PPL (Márcia Monteiro, Paula e Bárbara

Alcântara (Tika, Mima e Pink, respectivamente). Com o tempo surgiu a Crew Grafite Contemporâneo, cuja tradução seria algo como Grupo de Grafite Contemporâneo, que tinha desenhos ilustrando o Zine Origens sobre mulheres no Hip-hop baiano.

Outra grafiteira que marcou a capital foi a sergipana Mônica, esposa de Pinel, que passou a ser reconhecida como uma das mais destacadas na cena local, pois seus Grafites representavam uma válvula contra o estresse e o tédio de ficar em casa. Trabalhou ainda no projeto Graffita Salvador, momento em que melhorou sua técnica.

A utilização do termo DJs de Hip-hop se deve ao fato de o Grafite e o DJ originarem-se antes do Movimento do Hip-hop. E, a partir da introdução de novas técnicas e materiais, essas artes adquirem outra dimensão, caracterizando-os como elementos da Cultura Hip-hop. O Grafite do Hip-hop nasceu a partir da inserção do spray e dos desenhos no que antes eram somente frases e tags. Já o DJ de Hip-hop nasceu em um contexto de criação de técnicas específicas, de recursos e de aparelhos. As duas manifestações foram marcadas pela competição criativa surgida dentro de um contexto de superação da violência e afirmação da identidade.

No Hip-hop, para ser considerado um autêntico DJ (abreviação de Disc Jockey), era necessário o domínio de uma série de técnicas e habilidades, principalmente no manuseio do vinil. O fato de explica porque “Disc”, em português, é disco e “Jockey” é manobrista. Logo, o DJ é aquele que sabe manobrar os discos. Dessa forma, todo manobrista de discos é um animador musical, mas nem todo animador musical é um manobrista de discos ou DJ, como alguns o entendem ser.

A segunda maior referência de Salvador relacionada ao elemento do Hip-hop conhecido por DJ era o badalado ponto de encontro de DJs e dançarinos, surgido em janeiro de 1994, denominado Quinta Dance, evento que ocorria nas noites de quinta-feira, das 18 às 23 horas, na Praça Jubiabá, Pelourinho. Ao conhecê-lo, Hilton e seus parceiros da Banda *Simples Rap'ortagem* passaram a frequentá-lo. Nesses encontros predominavam o Breaking e o Popping, onde o público se divertia mais quando o grupo dançava o Miame Bass com passos de balé. Esse ponto, originado do encontro entre amigos que se reuniam para jogar dominó e baralho, às quintas-feiras, funcionou também com o objetivo de facilitar as trocas entre equipes de Grafite, como o DN de Renato Paródia, Álcool e outros parceiros, com os DJs. Devido ao sucesso desses eventos, Valdir organizou outro muito maior, no Palco Flutuante do Dique do Tororó, contando com a participação de vários DJs. Esse evento marcou a história do Hip-hop de Salvador.

O ano de 1989 marca o início da divulgação do Hip-hop nas rádios de Salvador, através da rádio Manchete FM que, ao buscar uma nova programação na emissora, visando a atingir um público mais jovem, abriu um leque para outras filiais. E a primeira veiculação de Rap na cidade se deu no programa Charme & Dance, idealizado pelo locutor Cláudio Sacramento, contando com o DJ Hércules. O programa acontecia às sextas-feiras, na Rádio Cidade (atual Rádio MetrÓpole), sendo o primeiro programa de grande porte a abrir espaço para a produção do Rap local.

A diversidade musical era grande porque se tocava nesses espaços músicas românticas, Pagode, Axé, Music, mas o início era sempre com o Funk.

### 5.1 “GRAFITE COMO PRÁTICA DE LETRAMENTOS”: OS MUROS COMO CADERNOS E OS CADERNOS COMO MUROS

Cruz (2014) em sua tese de Mestrado intitulada *Grafite como Prática de Letramento: O Muro e seus Escritos*, afirma ser um dos objetivos do Movimento Hip-hop baiano aliar suas ideias às de outras tendências musicais, mobilizar importantes campanhas em um só evento, unir entretenimento, cultura e solidariedade com a efetiva participação do público que será levado a compreender as dificuldades enfrentadas por entidades responsáveis por cuidar de meninos de rua, idosos, deficientes físicos, vítimas de câncer etc.

Figura 3 - Grafite como mobilizador de campanha educativa em Colégio da Polícia Militar- Feira de Santana



Fonte: Jornal A Tarde - domingo, 29 de novembro de 2015, p.5.

O exemplo do Grafite aqui inserido refere-se ao Programa Água nas escolas, a SIHS (Secretaria de Infraestrutura Hídrica e Saneamento) que pretende atingir a meta de garantir a segurança hídrica nas escolas do Estado da Bahia, tendo o Colégio Militar de Feira de Santana, administrado pela Polícia Militar do Estado e com seu ensino também baseado nos pilares da hierarquia e da disciplina, desenvolvido o projeto entre seus 1200 alunos, que participaram tanto da montagem dos equipamentos quanto da elaboração de campanhas educativas para conscientizar os colegas e a população em geral da necessidade de cuidar do uso responsável da água.

O jornal se incumbiu de divulgar a arte do Grafite, levando-a a todo o Estado e a outros também, pois a mídia é considerada o quarto poder: o de divulgar matéria considerada importante para a sociedade, caso da escassez de água no país. E entre a mídia destacam-se, principalmente, os jornais que continuam a publicar várias matérias sobre temas relevantes, levando-os a ganhar projeção nacional e, conseqüentemente, chegar ao conhecimento da maioria do público leitor. Ao ilustrar a matéria com a foto de um colégio que adotou o Grafite como instrumento de conscientização, o jornal pretendeu atingir principalmente ao público jovem das instituições escolares, mais propensos às práticas de letamentos de Movimento Hip-hop.

Está-se diante de um exemplo onde a prática do grafite, realizado na caixa d'água da própria escola, aliou-se à tendência de mobilização, conscientização, solidariedade e participação do público intra e extramuros da escola, no intuito de levá-los a entender as dificuldades enfrentadas pela população privada da água e pelos órgãos responsáveis em zelar pela sua distribuição igualitária, considerando direito de todos a ela e à vida.

Retomando Cruz (2014), ele define o Hip-hop como a junção da expressão corporal dançante (Break), a suprema manifestação gráfico-plástica do Grafite e o relato música representado pelo RAP (*Rhythm And Poetry*). Ou, representando-se de forma matemática, Break + Grafite + Rap = Hip-hop. E o Rap possui a característica de ressaltar a realidade sociopolítica e econômica brasileira. Aqui o quarto elemento, o DJ, não aparece na composição do Hip-hop. Foi somente em 1996 que se idealizou um evento, realizado no Shopping Baixa dos Sapateiros, quando apareceram os quatro elementos artísticos formadores do Hip-hop. A data de 26 de abril de 1996 foi escolhida marcou do início do Movimento Hip-hop na Bahia.

O objetivo do texto de Cruz (2014) é, a partir dos letramentos vernaculares, buscar compreender alguns aspectos das produções de grafite na cidade de Salvador.

Ao entendermos o Grafite inserido na categoria de letramento local ou vernaculares, percebemos que, como afirma Rojo (2009), essa manifestação urbana corresponde às práticas de leitura e escrita que não são reguladas, sistematizadas pelas organizações formais da sociedade, o que contribui para que sejam frequentemente desvalorizadas, mas são práticas de resistência.

No momento em que Evanilton Gonçalves Cruz se propõe a realizar o trabalho, ele retoma o modelo ideológico de letramento (STREET, 1995), que representa uma ruptura com preceitos do modelo autônomo, pois

esse modelo ideológico [...] afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Nessa perspectiva, o letramento não é uma prática isolada da sociedade. Cada situação particular de letramento está associada a estruturas de poder e ideologias que circulam na sociedade (STREET, 1995, p.160). Isso significa que os efeitos sociais do letramento não são universais, pois dependem do uso social e político da linguagem feito pelos grupos e indivíduos em suas comunidades.

A criatividade e arte tem andado juntos há muitos anos, com novas tendências e inovações tem acrescentado um alto nível a Arte Urbana Brasileira. No mundo do *Grafite* não tem sido diferente, com base no *Free Style* (Estilo Livre), diversos artistas têm criado obras de

extrema grandeza a céu aberto, com técnicas aprimoradas e equipamentos de 1º linha. O *Grafite*, assim, tem tomado seu espaço em meio à sociedade.

O *Grafite* é definido por Cruz (2014) como textos que se constituem em produções semióticas, marcadas por diferentes estilos, que possuem uma retórica própria e são criados com a intenção de interferir na paisagem dos grandes centros urbanos da contemporaneidade, comunicadores de pertencimentos e posicionamentos do sujeito artista diante do contexto da metrópole.

É um trabalho que está embasado nas teorias respaldadas em uma concepção de letramento de cunho antropológico de Soares (2010), para quem é fundamental focarmos nossas atenções às práticas de leitura e escrita, assim como aos valores atribuídos a essas práticas em uma determinada cultura.

Cruz (2014) também se utiliza de Marinho (2010), autora que sugere uma atenção especial aos exames das práticas de leitura e produção de textos geralmente subalternizados, caso do *Grafite*, possuidor de códigos particulares, de uma relação com a sociedade em geral – “que lê- ou tenta ler os muros da cidade”.

O autor ressalta ainda que seu estudo foi realizado dentro de uma perspectiva etnográfica, exigindo grande aproximação entre o pesquisador e os sujeitos de sua análise, pesquisando os grafiteiros de Salvador que eram considerados por ele seus parceiros e colaboradores da pesquisa. O ambiente escolar e a faixa etária juvenil mais uma vez aparecem como elementos facilitadores do contato entre pesquisador/pesquisados e também com outros sujeitos que não pertenciam ao mesmo ambiente escolar, mas também escreviam em muros. Esse contexto proporcionou múltiplas experiências, principalmente a observação dos escritos que não estavam na caderneta do professor, sendo feitos nos muros da escola.

E, se não estavam no contexto escolar, é porque pertenciam ao universo de conhecimentos extramuros constantemente discriminados. As assinaturas eram sempre muito comuns, a exemplo de “trigo”, que passava a ser grafado com inicial maiúscula (Trigo), com o objetivo de delimitar o território.

Outro aspecto importante eram os rabiscos feitos pelos colegas nas últimas páginas dos cadernos que lhe pareciam rabiscos e códigos indecifráveis. Em outros momentos apareciam nesses cadernos desenhos de personagens do sexo masculino, com calças largas, camisas folgadas, grandes correntes em volta do pescoço e bonés virados para trás, semelhantes aos que os skatistas usavam. Havia aí a mistura da prática e cultura do Skate com a representação do MC pertencente o Hip-hop.



Figura 4 - Caderno de Língua Portuguesa personalizado pelo aluno



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

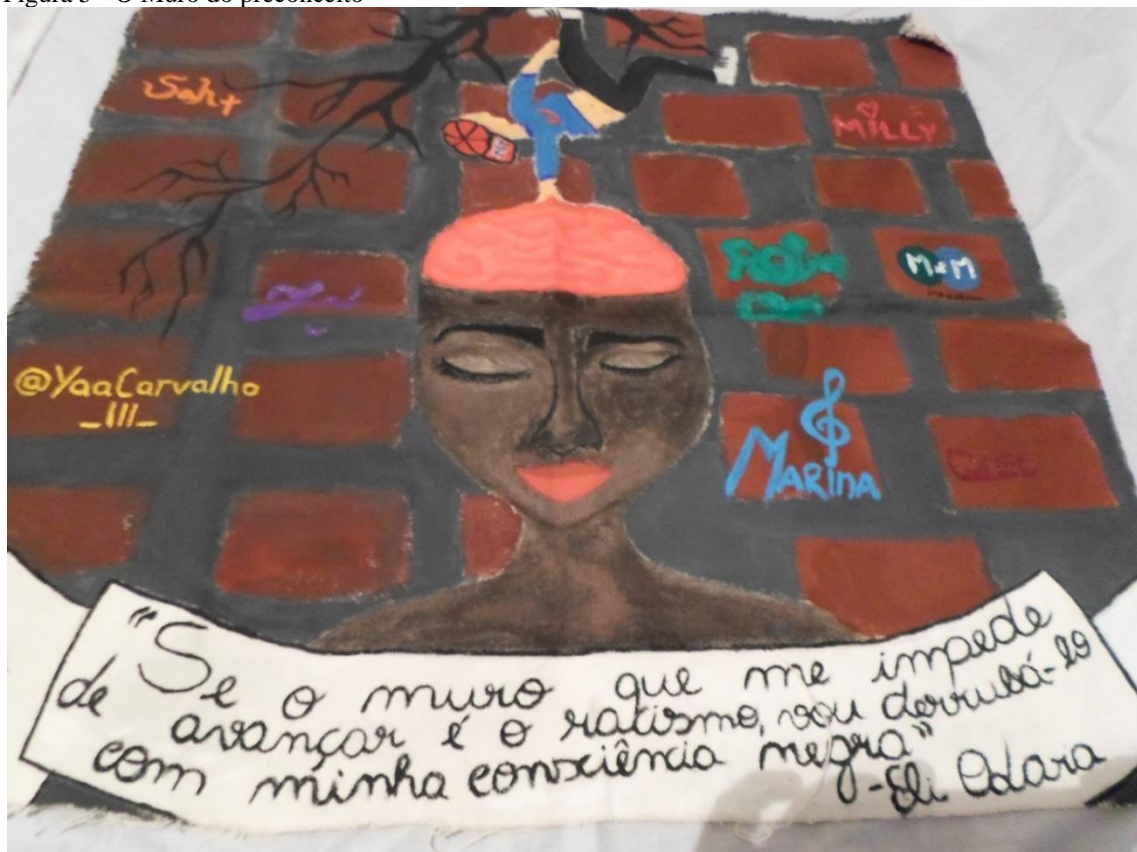
Nesse sentido, ao realizar as leituras para sustentar teoricamente esta pesquisa, percebi que os cadernos de Língua Portuguesa dos discentes representavam essa ideia de delimitação do território porque, ao identificá-los com pinturas, colagens e desenhos, cada aluno saberia exatamente qual era o seu caderno de produção textual, fato causador de pequenas disputas com o objetivo de ver quem personalizava “melhor”, se posso chamar assim.

Vale dizer que os códigos utilizados pareciam “indecifráveis” aos olhos dos outros colegas e mesmo dos professores da instituição de ensino, revelando um amplo conhecimento extramuros do colégio e, portanto, longe daquilo que pertence às convenções normalmente adotadas pelo professor, despertando a curiosidade dos outros sujeitos pertencentes ou não ao ambiente escolar.

Isto me fez retornar outra vez ao trabalho de Cruz (2014), quando ele fala sobre o intrigante caso de um personagem que sempre aparecia grafitado em um muro em ruínas, identificado através da visão que se tinha dos tijolos que deveriam mantê-lo em pé. Isso despertou nele a curiosidade em saber o que era o movimento Hip-hop, ao mesmo tempo em que percebeu nos desenhos observados nos muros uma crítica às desigualdades sociais que assolavam o país.

## 5.2 RASURANDO O MURO DO RACISMO

Figura 5 - O Muro do preconceito



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Como nos exemplos citados por Cruz (2014), também neste Grafite, realizado pelos alunos Yasmin Carvalho, Emilly Paixão, Raquel Oliveira, Machado Júnior, Marina Lima, Sabrina e Mariana Mendes, da turma 804 do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Salvador, aparece um muro por trás dos personagens (uma mulher negra e um B-boy que

dança sobre sua cabeça), identificado através da visão dos tijolos que deveriam mantê-lo em pé. E ele também está rachado, o que demonstra sua condição precária de sustentação, tal como deveriam se encontrar as práticas preconceituosas nas sociedades.

E a figura, a alusão e mesmo a grafia do muro foi um fator que me despertou muita curiosidade porque ele se repete em outros Grafites produzidos por alunos da mesma turma ou de turma diferente. Isso se explica pelo fato de as atividades se desenvolverem em um momento em que se debatiam questões relacionadas às constantes práticas de racismo divulgadas pela mídia local e nacional, a exemplo dos “rolezinhos” dentro dos shoppings de Salvador, quando geralmente os jovens negros eram discriminados pelos seguranças também negros, o que aponta para a perversidade macroestrutural do racismo.

As *tags* aparecem espalhadas pela *lonita*, pintadas com cores diferentes, objetivando delimitar o território de cada grafiteiro. É um tipo de Grafite caracterizado como personagem (ou *character*) porque se constitui de um elemento figurativo (a mulher negra em destaque) de uma imagem.

Aqui, ao referirem-se à consciência negra, os grafiteiros estão demonstrando o conhecimento sobre os pressupostos da Lei 10.639/03 que determina ser 20 de novembro, o dia de se render homenagens a Zumbi dos Palmares, herói nacional e um dos símbolos da resistência negra no Brasil. Por isso, a Lei diz ser este dia dedicado à Consciência Negra.

E é através do movimento Hip-hop que os/as jovens assumem novos papéis e contribuem para o enfrentamento e superação do racismo, valorizando a oralidade, a arte e a corporeidade tão presentes na cultura africana e afro-brasileira (SILVA, 2014). Essa corporeidade está representada pelo dançarino que tenta se equilibrar com uma das mãos na cabeça da mulher (negra). Outro aspecto relacionado ao movimento Hip-hop é a música, presente na assinatura da grafiteira Marina, onde a letra “i” segue para cima e forma uma das notas musicais.

Mas o conceito de afro-descendência surge, segundo Duarte (2011), a partir da articulação entre autoria, temática e ponto de vista, constituindo-se na visão de mundo do negro. E, quando aparece no texto um ponto de vista que se identifica com a afro descendência, ele interfere na linguagem e a literatura se despe de estereótipos e de valores disseminados pela “branquitude hegemônica”, oriunda, por exemplo, de autores brancos, que falam do (e sobre) o negro, mas sempre dentro de uma perspectiva, predominantemente, europeia.

Dessa maneira, ao juntarmos autoria, temática, ponto de vista e linguagem, sempre fundados no ser e no existir do negro, tem-se um quinto elemento de uma construção cultural -

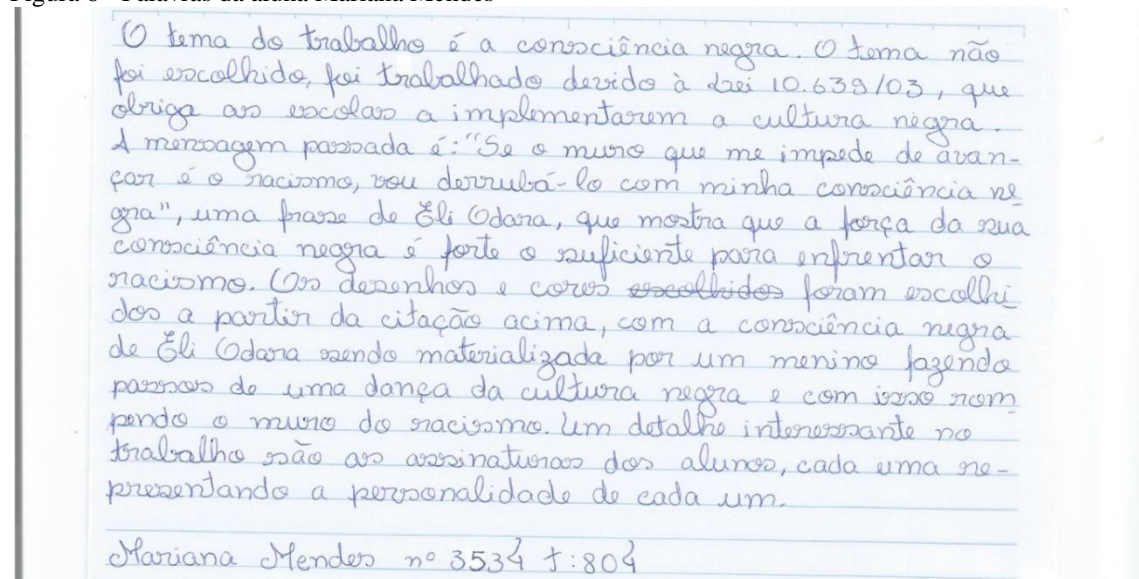
a formação do público leitor/receptor afrodescendente. Essas cinco instâncias nos permitem falar em uma literatura afro-brasileira ou negra na plenitude do termo.

Importante “conceituar a cultura afro-brasileira, onde as denominações “negras” ou afros” ainda suscitam alguns debates entre teóricos e pesquisadores. Para Adolfo (2012, p.218), alguns escritores brancos que apresentam um eu-poético afrodescendente são catalogados pela crítica como afro-brasileiros, enquanto os verdadeiros autores afro-brasileiros, cujo eu-poético e negro, continuam marginalizado pela literatura canônica.

Para Fonseca (2006), apesar de muitos teóricos e escritores do Brasil e dos Estados Unidos, entre outros, considerarem os termos mencionados excludentes porque não levam em conta a cultura de um modo geral, ela afirma que os usos dessas expressões não resolveria o problema maior: grande parte dos escritores negros ou afrodescendentes não é conhecida dos leitores e seus textos não fazem parte da rotina da escola (FONSECA, 2006, p.12.).

Esse dilema me inquieta ao refletir sobre: como trazer os autores afro-brasileiros e os letramentos negros, como o Grafite, para dentro do contexto da sala de aula, principalmente nas séries do Ensino Fundamental? Foi o desafio maior desta intervenção que se realizou em 2014 no Colégio Militar de Salvador.

Figura 6 - Palavras da aluna Mariana Mendes



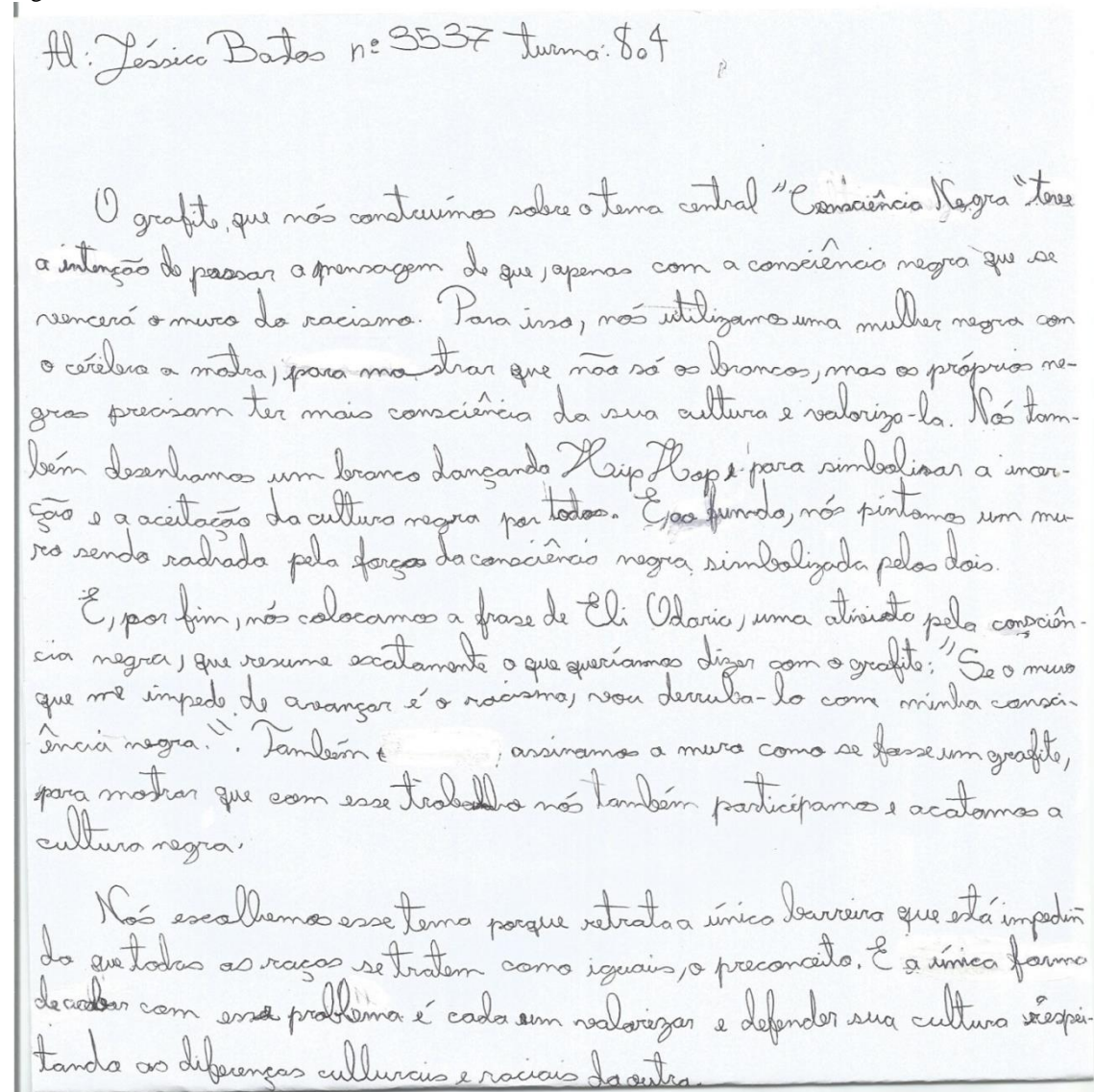
Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Esta análise feita pela aluna apresenta-nos o tema do trabalho: a consciência negra. Ela faz a ressalva dizendo que o tema não foi escolhido e se justifica pela necessidade de inserção da Lei 10639/03 no espaço escolar. Dessa maneira se percebe ser a primeira vez que ela teve o contato com a temática e também com as práticas do Grafite. E ainda afirma que a consciência

negra aparece materializada pelo menino fazendo passos de uma dança, ou break, originária da cultura negra.

Termina a análise fazendo uma referência às *tags* (ou assinaturas dos grafiteiros/alunos), representativas da personalidade de cada um dos artistas.

Figura 7 - Palavras da aluna Jéssica Bastos



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

A aluna, ao dar seu parecer sobre o Grafite “O muro do preconceito”, apresenta o tema central: a consciência negra, alertando que tanto o branco quanto do negro deve se comprometer com ela como única maneira de se derrubar o muro do racismo. A mulher é negra com o cérebro à mostra, simbolizando, segundo uma das autoras do Grafite, a necessidade que o negro tem de valorizar sua própria cultura.

Há uma referência ao multiculturalismo quando a aluna diz que cada um deve valorizar e defender a sua cultura, respeitando as diferenças culturais e sociais. E a frase de Eli Odara aparece como se fosse um título do trabalho.

Figura 8 - Muro do CMS- parte interna do colégio



Mas, em relação às atividades de grafiteagem desenvolvidas por mim no âmbito do Colégio Militar de Salvador, ao contrário das experiências descritas por Cruz (2014), defrontei-me com a existência de muros vazios, de grandes extensões, que cercam o colégio, porém não podem ser grafitados porque seguem um “padrão”.

Esta normatização do espaço escolar não seria uma forma de interdição, para não se dizer tudo? Entendo que sim. Além disso, o fato de não se poder utilizar alguns espaços da escola revela também um procedimento ou atitude de exclusão interna que impede os alunos de exercerem seus direitos de dizerem tudo, falarem de qualquer coisa, em qualquer circunstância.

A imagem de uma pequena parte do muro do Colégio, por si só, nos responderá à inquietação, pois, ao solicitar que os trabalhos de *grafiteagem* pudessem ser realizados na parte interna dos muros da escola, não obtive uma resposta positiva, o que me remeteu à ideia de que

se há regularidades representadas pelas regras, convenções e Leis, paralelamente haverá também as dispersões e descontinuidades apontando para o diferente, o singular, a resistência ao poder instaurado. Mas, para entrar no jogo, é preciso conhecer as regras. (CORACINI, 2008, p.46)

Dentro dessa lógica, entrei no jogo de uma forma que apontasse para o diferente: resistindo ao poder instaurado pelas regularidades, adquirei lona em metros, distribuindo-a entre os grupos de alunos que se mobilizaram para realizar as atividades de grafiteagem. O muro foi à lona porque havia a necessidade de se aprender a respeitar convenções, tacitamente acordadas pelos membros de diferentes grupos sociais, pois as relações de poder atravessam os jogos discursivos.

Vale dizer que as produções de Grafites descritas no trabalho de Cruz (2014) foram realizadas por sujeitos predominantemente negros e possuíam dois lados que, paradoxalmente, rendia-lhes fama na escola: ou se constituía em algo negativo, quando pegos por algum funcionário e eram punidos; ou era algo positivo, porque os autores faziam grande sucesso com as meninas que os rodeavam para vê-los desenhar ou mesmo quando lhes pediam que desenhassem nos cadernos delas. Enquanto isso, as atividades por mim desenvolvidas com alunos de diferentes origens foram descritas pelos sujeitos agentes do processo como atividade ao mesmo tempo prazerosa e cultural.

Mas, ao repeti-la este ano, quase acontece o fenômeno da “punição” descrito por Cruz (2014) porque, ao terminarem as atividades, os alunos pintaram os rostos com pequenas bolas, o que chamou a atenção de um militar recém-chegado e que atuava no Serviço de Orientação Educacional. Este, dirigindo-se a mim, perguntou: “– A senhora sabe que os meninos estão se pintando? - A senhora sabe que está em um colégio militar?”. Imediatamente lhe respondi que sim, há 20 anos. E continuei a atividade. Depois, me dirigi à Supervisão Escolar, expliquei o ocorrido e, dessa forma, impedi a punição que certamente seria aplicada aos alunos “pintados”. Percebi neste momento ser o regulamento mais importante que o processo ensino-aprendizagem para aquele profissional.

Cruz (2014) traz ainda em suas considerações iniciais o conceito de Hip-hop de Souza (2010, p.15), onde esta afirma que se trata de um “universo marcado pela reflexão e crítica que faz em relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras escritas e imagens que tomam forma pela expressividade de quatro figuras artísticas”: o (a) MC, O (a) DJ; o B. Boy/a B. Girl; o grafiteiro /a grafiteira.

Apesar de inicialmente não pertencer ao universo do Hip-hop, Cruz (2014) sentia-se desafiado a vencer sua timidez, esquecendo-se de seu pouco embasamento político, para

aprender a desenhar e a escrever os códigos que seus colegas faziam nos cadernos e muros da escola, fato que, segundo ele, também atrairia a atenção da escola para si.

Em seu relato, ele afirma que, ao ter seus primeiros contatos com o Grafite de Salvador, não sabia como era seu funcionamento e achava que o simples ato de escrever com giz de cera no muro da escola, utilizar códigos considerados indecifráveis ou desenhar personagens com cara de mau nas últimas páginas do caderno era fazer Grafite.

Somente a partir de seu ingresso como aluno do Curso de Letras da Universidade Federal da Bahia foi que ele pode compreender o Grafite como uma manifestação particular da cultura, escrita contemporânea presente na cidade de Salvador. E os estudos de Rojo (2009) e Souza (2011) ampliaram sua visão sobre o Grafite, quando passou a estudá-lo como prática de letramento vernacular.

E ao falar dos estudos sobre letramento, Kleiman (2005), trouxe-nos referência nesse campo, que afirmava estar a escrita espalhada por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana, presente em diversos tipos de textos: bilhetes de vendedores, e-mails, anúncios publicitários, placas de trânsito, *outdoors*, caixa eletrônico, grafites, pichações, etc.

Logo, o Grafite, na concepção da autora, é uma prática de letramento que faz parte do cotidiano de grupos, principalmente daqueles formados por jovens negros, moradores da periferia dos grandes centros urbanos e, conseqüentemente, excluídos em relação a uma elite branca, dominadora, e habitante desses grandes centros urbanos.

Mas, se a escrita está sempre em nosso cotidiano, ela não aparece de forma homogênea, pois varia conforme os diferentes suportes e está em diferentes espaços: escola, igrejas, ambiente de trabalho e na rua. Essa ideia é corroborada por Martins (2005, p.10), em sua obra *Tipografia popular: Potências do ilegível na experiência do cotidiano*, na qual ele afirma que a escrita é onipresente, porque não se apresenta apenas em sua forma tradicional de domínio da informação e transmissão do saber: ela também apresenta uma imponência visual, sendo que “nosso cotidiano é revestido por uma profusão topográfica que vai da bula de remédio à sinalização de trânsito, dos painéis eletrônicos à interface das telas, dos livros aos *grafites*”.

A proposta de Cruz (2014) era, através do blog ([www.letrasnasruas.com](http://www.letrasnasruas.com)) e do *tumblr* ([www.letrasnasruas.tumblr](http://www.letrasnasruas.tumblr)), proporcionar a troca e a construção coletiva, estabelecendo diálogos entre os diferentes colaboradores e o pesquisador, rompendo com a relação binária entrevistador-entrevistado, porque

a virtualidade do grafite difundida nas redes de comunicação é tão ou mais importante que o grafite real pintado nos muros, efêmero, sujeito a ser removido ou substituído. A dimensão virtual potencializa e difunde estas práxis (MUNHOZ, 2003, p.26).



Ainda nesta parte de seu trabalho, o autor retoma as observações feitas por Soares (2010), ao afirmar que as subculturas possuem condições socioeconômicas diferentes, ao mesmo tempo em que seus níveis de acesso aos bens culturais e ao material escrito também diferem. Então, para se realizar um trabalho com o Grafite, é necessário primeiramente estabelecer quem serão nossos sujeitos agentes, no caso, os grafiteiros e/ou grafiteiras.

Essa observação será muito importante para o desenvolvimento de meu trabalho porque me deu as bases das quais eu precisava ao focar nas atividades de Grafite realizadas por jovens alunos do 8º ano do Colégio Militar de Salvador e que pertencem às mais variadas classes sociais e diferentes culturas, embora, ao adentrarem no Sistema Colégio Militar de Brasil, em tese, todos eles passem a ter acesso aos bens culturais tradicionais, representados pela biblioteca, por exemplo.

Gitahy (1999) explicava a origem do Grafite como tendo se originado nas pinturas pré-históricas, momento em que os homens representavam suas vivências e formas de produção através daquilo que hoje chamamos de pinturas rupestres, consideradas por ele os primeiros exemplos de Grafite encontrados na História da Arte.

Enquanto isso, Sampaio (2006, p.16) considerava a Grécia o berço do Grafite, país onde se popularizou após o domínio romano. Pouco se tem hoje desses registros, eternizados pelos fósseis encontrados em Pompeia no ano de 79 d. C. Após a erupção do vulcão que soterrou a cidade, foram encontradas inúmeras inscrições que sobreviveram, sendo que seus registros demonstravam, provavelmente, uma prática comum no Império, constituindo-se em veículo mais utilizado para demonstrar a crítica e a insatisfação social.

Mas foi somente a partir de 1980 que o Hip-hop se afirmou como um fenômeno cultural, obtendo o reconhecimento social e político nos bairros de Nova York. E o Grafite de Salvador dialoga bastante com o Grafite pertencente ao movimento Hip-hop, sendo que muitos são denominados Grafite Hip-hop, caracterizados por Souza (2011) como modelos de intervenções artísticas pertencentes à cultura de rua, que impõem um modo de viver e de se expressar, usando os lugares públicos como espaços de práticas sociais e culturais.

O Grafite Hip-hop se apresenta através de linguagens específicas de elaboração das letras como *Wild Style*, construção bem complexa caracterizada pelo uso de letras entrelaçadas; *3D ou 3D Style*, caracterizado por efeitos em 3D (3ª Dimensão), conhecido no meio dos artistas como Grafite Virtual - esta técnica exige bastante conhecimento com luz, sombra, plano de fundo e profundidade., pois é um estilo bastante conceituado por suas formas e cores; *Throw up*, caracterizado pelo uso de letras simples, apresentadas geralmente com preenchimento de uma só cor ou um só contorno, sendo pintadas quase sempre de forma rápida por serem mais

fáceis, são econômicos e geralmente feitos em lugares não autorizados. São usadas poucas cores, mas com bastante contraste entre si. Normalmente não se pinta o fundo e, muitas vezes, as letras desenhadas têm formato arredondado, como se tivessem vida própria; *Bomb*, pinturas feitas com spray em muros e trens; *Piece*, abreviação de *masterpiece* (*obra-prima*), expressão usada para nomear uma imagem pintada com spray, na qual geralmente as letras são os elementos mais importantes; *Tag* é a assinatura chamativa do grafiteiro ou grafiteira; e *Personagem*, que se constitui no elemento figurativo de uma imagem, podendo ser animais, figuras cômicas etc. No passado, os personagens eram usados, nos Grafites, como elementos substitutivos das letras. Hoje, fazem parte de um estilo diferente.

Figura 9 - O mito Bob Marley



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

O personagem (ou character) do Grafite acima é o elemento figurativo de Bob Marley, constituindo-se em um tipo hall-of-fame, geralmente feito em paredes legais ou pouco expostas e, por isso, não costumam oferecer problemas com as autoridades. É mais pensado e mais trabalhado, importando-se tanto com a escrita (*lettering*) quanto com a cor pintada como fundo e também com o próprio character (ou personagem).

Foram utilizadas apenas três cores: o vermelho para o fundo, o preto para o cabelo do personagem e as letras, bem como o amarelo na pintura da face de Bob Marley e também do pente (ouricador) que aparece em seu cabelo *black* (negro). Vale salientar que, nas sociedades tradicionais africanas, o cabelo simboliza a identidade tanto individual quanto coletiva das gerações. Assim, o cabelo africano se constitui em um patrimônio milenar e uma das formas de

comunicação mais radicais no contexto das sociedades que cruzaram o Atlântico através da diáspora.

Em relação aos cabelos, itens como a cor, cortes, textura, tranças, penteados, adornos, tipos de pentes etc. são elementos capazes de comunicar narrativas, contar histórias, revelar as linhagens das famílias, as instituições, as hierarquias, os papéis sociais capazes de estruturar as relações sociais que envolvem crianças, jovens e anciões dentro de uma determinada comunidade. Tudo isso veio da África para o Brasil com os movimentos *diaspóricos* pelos quais passaram os povos negros. Dessa forma, percebe-se que O cabelo afro é importante na luta pela afirmação da estética como identidade na diáspora, em que ele e sua naturalidade se sobressaem aos padrões de beleza ocidentais para se afirmar como instrumento de resistência e cultura. Nesse contexto, seja na política ou nas artes, o Black Power foi e é um símbolo que transcende as fronteiras da beleza e significa para o negro o resultado da luta de seus antepassados e também a determinação em manter viva a identidade de quem lutou pelos seus direitos. Na busca de direitos, cabelo é identidade e é também um símbolo de respeito.

Porém a riqueza estética revelada pelos cabelos africanos ainda sofre a prática de preconceitos, especialmente se os sujeitos donos dos cabelos são crianças, jovens ou adultos que geralmente são submetidos a constrangimentos porque trazem em suas cabeças um dos símbolos de sua ancestralidade.

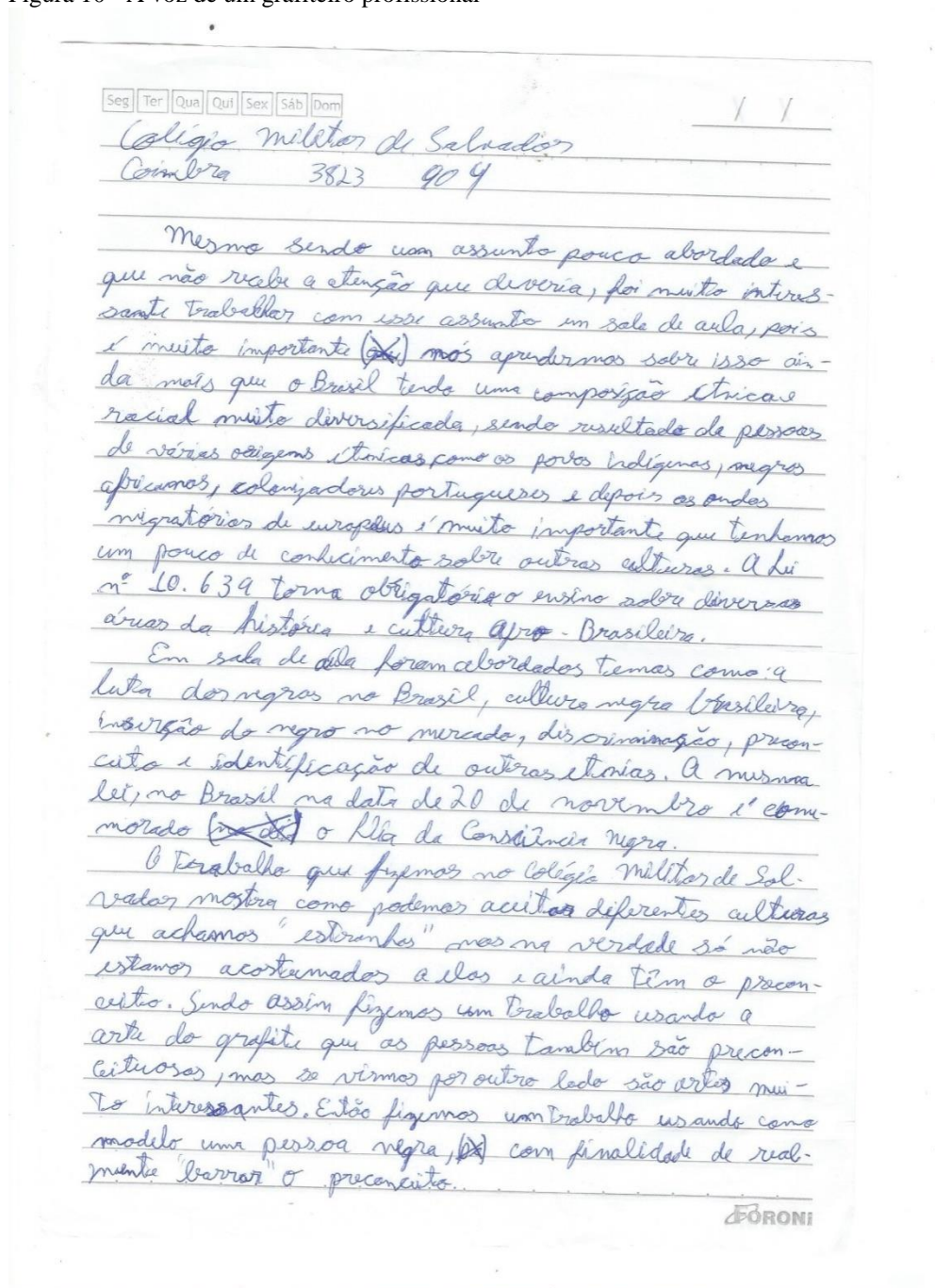
Esses constrangimentos estão ligados a discursos estéticos baseados em uma ideologia branca, dominadora, colonialista, marcada pelo recalque e pelo racismo. E a grafiteira Eduarda, em seu texto escrito, chama a atenção para a presença do tipo de pente “no black do cabelo”, rotulando-o de “um detalhe muito significativo” justamente porque é um objeto revelador da identidade negra, seja de Bob Marley, seja dos autores do Grafite.

Se considerarmos a questão da “obra-prima”, acredito que poderíamos considerar este Grafite um *masterpiece*, porque há uma imagem pintada com spray, a do Bob Marley, mas ela é tão importante quanto as letras da frase “Não tenho vergonha do meu black (cabelo), tenho vergonha do seu RACISMO”!

Este foi o único Grafite produzido por um aluno que se apresentou a mim como profissional nessa manifestação artístico-cultural e prática de letramentos múltiplos. Em fotos anexas, ele aparece utilizando máscara e a tinta spray, próprias ao uso daqueles que já conheciam e, ao mesmo tempo, dominavam a prática, fatores decisivos para ele ser uma espécie de monitor, atuando em diversos grupos como aquele que dava sugestões e, ao mesmo tempo, ouvia opiniões sobre os diferentes trabalhos.

O “grafiteiro profissional”, após a realização do Grafite, deu seu depoimento sobre o que achou da inserção dessa prática de multiletramentos, assim se posicionando:

Figura 10 - A voz de um grafiteiro profissional



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

O depoimento do aluno Coimbra sobre o trabalho de Grafite e a inserção da Lei 10.639/03 no Colégio Militar de Salvador foi muito importante no momento da escolha dos

textos para análise porque, ainda no espaço da sala de aula, perguntei aos alunos quem sabia o que era Grafite e ele se apresentou como grafiteiro profissional, descreveu o tipo de tinta utilizado, falou sobre a necessidade do uso de máscaras apropriadas à atividade e, por fim, ofereceu-se para ajudar aos colegas, inclusive responsabilizou-se pela compra das tintas spray, apropriadas à arte do grafitismo.

Dessa forma, considero seu trabalho relevante como jovem que pratica a arte com o conhecimento técnico. Logo a sua voz precisa ser ouvida porque, se lermos o texto com a devida atenção, perceberemos que a voz do aluno revela a falta de atenção e o descaso escolar em relação à temática africana, “assunto pouco abordado que não recebe a atenção devida”.

Além disso, ele menciona o preconceito que ainda existe em relação à arte do Grafite, corroborando, assim, a ideia de que

A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar – ainda que a necessidade já seja reconhecida-por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda não são uma só (SOUZA, 2011, p.37).

Ao afirmar que “fizemos um trabalho usando como modelo uma pessoa negra, com a finalidade de realmente “barrar o preconceito”, o aluno demonstrou a preocupação com a necessidade de se reconhecer e validar diferentes práticas de uso social da linguagem como parte do repertório cultural de novos sujeitos.

O aluno procurou retratar o mito Bob Marley, nome artístico do guitarrista, compositor e cantor jamaicano Robert Nesta Marley, considerado o maior ícone da História do Reggae mundial. Em suas letras de música defendia a paz mundial e o entendimento entre as pessoas, posicionando-se contra as guerras; abordou temáticas relacionadas à opressão, denunciou as desigualdades sociais, denunciou e condenou o preconceito racial, razão das ideias contidas no depoimento do aluno e que justificam a escolha desse personagem para grafitar.

O Grafite possui uma mensagem que traduz a atitude de protesto em relação ao preconceito, revelado por aqueles que condenam a estética capilar negra, característico do mito Bob Marley. Esse preconceito identitário ainda é vivido por homens e mulheres negras, transformando-se o seu uso em elemento de negação a qualquer modelo de padronização imposto por uma política de discriminação que traduz o pensamento de uma sociedade colonialista.

Figura 11 - Palavras da aluna Bruna Amaral

Eduarda Amaral - 3653<sup>2</sup>  
 802 - 8º ano? <sup>2</sup> 11 <sup>2</sup>  
 ~~~~~

Sugeri de realizar esse trabalho pois eu pude expressar a minha opinião sobre esse assunto, discutir sobre o preconceito e o racismo bem os meus colegas de classe mostrando que todos são iguais. Não usamos a frase "Não tenho vergonha de meu black, tenho vergonha de meu racismo!" pois mostra o que as pessoas que sofrem o racismo acham sobre esse assunto.

No mesmo desenho tem um detalhe muito significativo que é o pente no black do desenho que quer dizer que ele não tem vergonha de seu cabelo e faz muito gesto de black.

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Figura 12 - Palavras da aluna Gabriele

Aluna Gabriela Nº3603 Turma 802

## Análise de Grafite

Gostei de fazer este trabalho, pois além de ser uma atividade descentralizada, podemos expressar a nossa opinião em relação ao racismo e a cultura africana que está presente no nosso dia a dia.

Utilizamos essas palavras e desenhos com o intuito de não só mostrar a cultura africana, mas também, a realidade, o preconceito, as diferenças sociais e um como as pessoas são julgadas pelo seu cabelo ou pela cor da pele. No meu desenho escolhemos a seguinte frase "Não tenho vergonha de meu black, tenho vergonha de seu racismo". Junto com um desenho de um homem negro com um pente no cabelo. Nós escolhemos fazer este desenho com a finalidade de mostrar as pessoas que não devem ter vergonha de quem são.

A mensagem que eu queria passar é que você não precisa mudar só para se encaixar na sociedade. Você é especial do seu jeito, não importa o que os outros digam.

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Os estudos realizados por Cruz (2014) são importantes para se entender neste capítulo o que seria o letramento e, ao mesmo tempo, nos apresenta a noção de letramento vernacular. E ao conceituar letramento, se apodera de uma concepção linguística adotada por Kleiman (2005, p.19) segundo a qual esse evento se "constitui em um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos".

Essas práticas sociais acontecem dentro e fora da escola e fazem uso mais amplo da escrita que a própria instituição escolar não legitima. Nesse contexto, percebe-se que o letramento não se encerra no espaço institucionalizado da escola. Os muros também se constituem em espaços propícios aos múltiplos letramentos por serem suportes para os produtos escritos, na medida em que

os letramentos vernaculares, como é o caso do grafite, se caracterizam por práticas não reguladas, controladas ou sistematizadas pelas instituições formais da sociedade, pois apresentam outra forma de organização, de sistematização que os vincula a outras regras que, por sua vez, conduzem a práticas que têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Mas esse caráter não institucional, por sua vez, leva o grafite a desvalorização, ou até mesmo desprezo, constituindo-os em práticas de resistência. (ROJO, 2012, p.103)

Assim como, percebemos, também, ao refletirmos sobre os agentes e as agências extraescolares porque

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade, letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários da língua escrita. No entanto, fora da escola, existem situações outras -ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas- que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade. (SOUZA, 2011, p.36)

## **6 RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DO GRAFITE E OS PRESSUPOSTOS DA LEI 10.639/03**

Os estudos realizados por Cruz (2014) são importantes para se entender a relação entre a prática do Grafite e os pressupostos da lei 10.639/03, porque ele tenta definir o que seria o letramento e, ao mesmo tempo, nos apresenta a noção de letramento vernacular. Ao conceituar letramento, apodera-se de uma concepção linguística adotada por Kleiman (1995, p.19), segundo a qual esse processo se “constitui em um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. A autora afirma que essas práticas sociais acontecem dentro e fora da escola e fazem uso mais amplo da escrita que a própria instituição escolar e, por isso, o letramento não se encerra no espaço educacional institucionalizado. Neste capítulo, investiremos exatamente nessa discussão flagrando o Grafite como essa potente agência de letramento negro extraescolar que pode potencializar o espaço da escola se conjugarmos sua tecnologia social e exercícios produtivos de leitura e escrita com os letramentos formais que atravessam o espaço educacional institucionalizado.

### **6.1 A LEI E OS MUROS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NO CMS**

Os muros também se constituem em espaços propícios aos múltiplos letramentos por serem suportes para os produtos escritos. E, se a prática do Grafite originalmente se realiza em muros e espaços urbanos vazios, os letramentos vernaculares espalham-se pelos diferentes espaços, inclusive fora da escola, especialmente naqueles bairros ou comunidades onde habitam os jovens negros e geralmente discriminados.

Isso se explica pelo fato de os letramentos vernaculares, caso do Grafite, se caracterizarem por práticas não reguladas, controladas ou sistematizadas pelas instituições



formais da sociedade, pois apresentam outra forma de organização que os vincula a outras regras que, por sua vez, conduzem a práticas que têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Mas esse caráter não institucional, por sua vez, leva o Grafite a desvalorização, ou até mesmo desprezo, constituindo-se em práticas de resistência.

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade, letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários da língua escrita. No entanto, fora da escola, existem situações outras-ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas-que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade (SOUZA, 2011, p. 36).

O momento de realização do meu projeto de intervenção vinculado ao ProfLetras foi propício porque a Lei 10.639/03 completava onze anos de sua promulgação como instrumento que surgiu para reparar falsas concepções étnico sociais amplamente disseminadas no Brasil, e segundo as quais a sociedade brasileira é mestiça e organiza-se em torno de uma cordialidade multicultural. E ser negro dentro desse espaço é pertencer a um grupo considerado minoritário, onde o mito da “democracia racial” ainda impera e favorece a desigualdade de oportunidades e de participação social do negro.

As discussões em torno da diversidade sociocultural e das questões étnico-raciais desenvolvidas ao longo do século XX pelos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, culminaram com a aprovação em janeiro de 2003 da Lei 10.639, que estabelece o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. A Lei 10.639 provocou um movimento em direção a ressignificação de práticas educacionais, no sentido de pautá-las na valorização da imagem da população negra e reafirmar as suas contribuições na formação nacional.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.

A Lei 10.639/03 chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo movimento social negro, compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre quais, os negros.

Neste sentido, a Lei 10.639/03 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida em que coloca em xeque construções ideológicas de dominação, fundadoras da sociedade brasileira. E sua implementação trouxe à tona, como lembra, o fato de, no Brasil, o julgamento do que é ser branco ou negro se basear não em aspectos socioculturais, mas nos fenótipos, sobretudo na cor da pele, associada ao tipo de cabelo: liso para o elemento branco, crespo para o negro. (SODRÉ, 1999, p.258). Dessa maneira, ainda segundo Sodré (1999), “no trabalho, na vizinhança, no clube, na escola, no hospital, na mídia, no relacionamento dos corpos, é preciso que a alteridade se faça presente de modo prolongado”.

Assim, a partir da realização da leitura participativa de textos que abordavam a temática africana entre os alunos, proporcionei momentos de intervenções dos estudantes, tanto através do uso da modalidade oral da língua, quanto pela sua produção escrita. Esse procedimento incentivou a busca por CDs, conversas, livros, jornais, revistas sites, blogs e outros gêneros de texto que também abordassem a mesma temática, promovendo a intertextualidade e a discussão sobre as ideias neles contidas, principalmente aquelas que envolviam conceitos como semelhanças, diferenças, elemento colonizador, colonizado, escravidão, igualdade, preconceitos, racismos, estereótipos, ancestralidade e literatura oral, elementos que marcam a história e a cultura de origem afro-brasileira e africana, ainda ausentes tanto do livro didático adotado para trabalhar com o 8º ano do Ensino Fundamental, quanto do Plano de Sequência Didática de Língua Portuguesa.

Mas o tema aqui proposto não se esgota neste trabalho. Ao contrário, ele servirá de base para a realização de um projeto futuro maior, que venha a contemplar também a cultura indígena, objeto de estudo inserido pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008 que, em seu Artigo 26-A, decreta: “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008, p.1).

Percebe-se que, após mais de uma década da existência da Lei 10.639/03, a denominada literatura negra ainda não está circulando nas escolas da forma como deveria. Há problemas relacionados a não circulação das obras de autores / autoras negros em nossas escolas, o que gera a ausência de um estudo crítico dessas obras e, conseqüentemente, o não reconhecimento das contribuições literárias e teóricas por parte das autoras e autores negros. Também ainda existe um problema relacionado à dificuldade de publicação de livros, pois ter um livro publicado significa ter reconhecimento no mercado editorial, ainda dominado por uma hegemonia branca. E, no país onde se estabeleceu a diversidade, a desigualdade ainda é um

fator de reprodução da realidade social, pois ela se mantém impregnada nas instituições públicas e privada, principalmente devido ao fato de o Brasil haver investido na tese da democracia racial como princípio de nossa nação no séc. XX.

Ainda assusta a constatação de que o negro, tratado sempre como o elemento clandestino da História oficial do Brasil, pois ao construir sua trajetória de vida não o fez por vontade própria, sendo constantemente desrespeitado em seus mínimos direitos como cidadão, em suas escolhas, obrigado a seguir os destinos marcados sempre pela segregação e somente pode agir além dos limites de sua realidade há muito pouco tempo (RODRIGUES, 2013).

Considerarei a também a ideia de Colomer para quem

A educação literária serve para o leitor se colocar no lugar de outros sujeitos, percebendo as múltiplas possibilidades de ser do outro e do que eu sou-o trabalho desenvolvido com o gênero memorialístico permite que o professor, ao propor ao aluno que pesquise sobre as histórias de vida de outros sujeitos, consiga realizar essas pontes. (COLOMER, 2007, p.30)

Ainda segundo a autora, “ao ler textos informativos, fotográficos, publicitários etc. realizando paralelamente atividades de pesquisa e escrita, os alunos poderão sistematizar conceitos e terão condições de (re) construir conhecimentos” (COLOMER, 2007, p.30)

E respeitando essa concepção de educação literária, o trabalho desenvolvido a partir do gênero memorialístico permitiu-me então, propor aos alunos a realização de uma pesquisa sobre as histórias de suas vidas, da origem da sua escola, do bairro o qual habitam, a fim de que fossem capazes de estabelecer pontes entre eles e a comunidade escolar até chegarem à sociedade da qual fazem parte como sujeitos autores.

As práticas de leitura eram interacionistas, pois os textos utilizados se constituíam em “pontos de encontro” onde as informações extrapolavam a superfície do que estava declarado, adquirindo o sentido plural, que se encontrava em três vertentes: no próprio texto, no leitor e no contexto. Para Colomer (2007) trata-se de “um dizer que também é um fazer”. Mas, a existência de um sujeito implica a existência de uma dose de subjetividade, porque ela sugere a compreensão que temos de nosso eu, nossas emoções, conscientes ou inconscientes, enfim, a concepção de quem nós somos. (SILVA, 2013, p.55-56)

E, dentro de um sistema de ensino militar cartesiano e positivista, trabalhar esses elementos para conseguir perceber a visão que o aluno tem sobre si mesmo, seus pensamentos, suas ações e suas emoções conscientes e inconscientes, fez surgir a necessidade de utilizar práticas de múltiplos letramentos que estão nas ruas, por toda a cidade de Salvador, em diferentes bairros, mas, ao mesmo tempo, ainda distantes das práticas de sala de aula, trazendo para o espaço intramuros escolares momentos de possibilidades para os alunos revelarem seus


pensamentos, sentimentos e sua própria identidade como sujeitos agentes das práticas de letramento até então ausentes nos Planos de Sequência Didáticas de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental.

Meu público alvo foram alunos pertencentes a quatro turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, constituídas por jovens cuja faixa etária variava entre os 12 aos 16 anos, sendo a maioria filhos de militares. Por orientação da Diretoria Preparatória e Assistencial (DEPA), em cada sala somente poderiam existir no máximo 35 alunos, sempre dispostos seguindo um *carômetro* (espécie de ordenação das fotos de todos os alunos de cada turma e seus respectivos lugares durante as aulas) que estava afixado na carteira do professor e mudava toda semana, permitindo a alternância dos lugares.

Questões como essas me fizeram agir sempre a partir de pequenas negociações, através das quais percebo a realidade dos meus alunos, suas aspirações, sua história de vida e procuro associar a prática de sala de aula a elas, porque “hoje a questão da identidade e da diferença está no centro da teoria social e da prática política e permite o surgimento de uma nítida ‘política da identidade’, que se desenvolve no chamado ‘cenário pós-moderno’”. (SILVA, 2013, p.40)

Por isso, não podem ser reduzidas apenas às questões de respeito e tolerância para com a diversidade. Existem não como dados da natureza. Ao contrário, são produzidas cultural e socialmente e como tal devem ser mais do que celebradas-questionadas e problematizadas (SILVA, 2003, p.40).

Figura 13 - Comentário da aluna Ketry sobre o trabalho com os grafites

|                                                                                   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------|
|  |  | <b>Colégio Militar de Salvador</b><br>Disciplina: Língua Portuguesa<br>Grande Área 2: Prática de produção de textos orais e escritos<br>Instrumento de Avaliação Parcial – Produção de texto escrito<br>Professoras: Maj Selma Iara e Professora Ana Telma<br>Aluno (a): <u>Ketry W. Ribeiro</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  | 2º Bimestre<br>-<br>8º ano EF<br>Nº: <u>3965</u> Turma: <u>801</u> |
|                                                                                   |  | O tema do trabalho é o Racismo, que está sempre presente no nosso cotidiano. Esse tema foi trabalhado em sala de aula, em base na Lei 10.639/03 que obriga todas as escolas implementarem trabalhos com relação a Cultura Negra.<br>O trabalho que fiz com a professora Ana Telma e meus colegas foi elaborado através de uma fase muito conhecida: "Enquanto a cor da pele for mais importante... haverá guerra" de Bob Marley, que é uma canção de união negra. Nosso objetivo é dizer que a cor da pele não importa, as pessoas por serem da pele não importa, somos todos iguais por dentro, temos o mesmo sangue vermelho que um branco, e tanto a pele de um negro, índio ou branco, se vai com o tempo. O desenho que escolhemos era para mostrar a beleza que o negro possui em suas vestes, em seus acessórios, que é uma marca registrada de sua cultura, e a frase que escolhemos, temos como objetivo, impactar as pessoas e acabar com esta guerra, mostrar que podemos viver e ter uma sociedade melhor se esquecermos nossas diferenças e percebermos que somos todos iguais. |  |                                                                    |

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Em seu texto escrito, a aluna avalia o trabalho que realizamos com os Grafites na disciplina, destacando o racismo como tema central da discussão; descreve de forma crítica ainda o trabalho realizado previamente em sala de aula, quando ocorreram atividades de leitura e debate sobre a Lei 10.639/03 e seus pressupostos, citando inclusive a questão da "obrigatoriedade" de as escolas abordarem o tema relacionada à cultura negra.

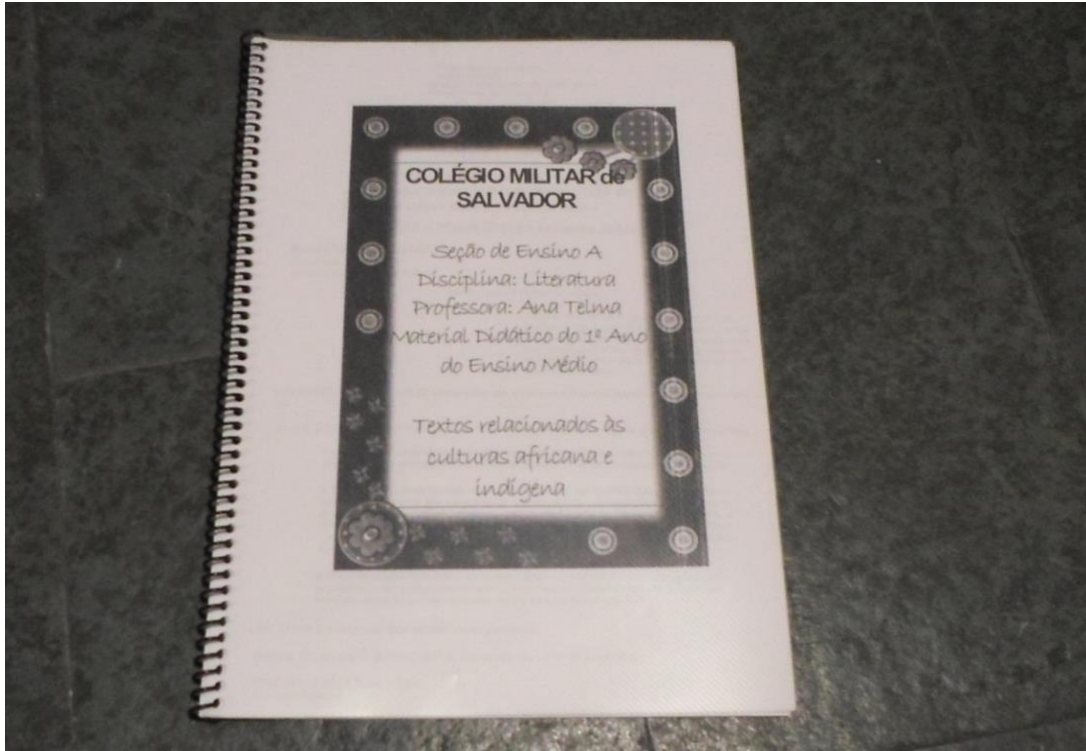
Aqui se percebe o modelo de folha de papel destinada à prática de predições textuais. Os nomes das professoras estão impressos porque elas dividiam o número de turmas, estando a turma 801 sob minha responsabilidade, conforme as palavras da aluna, ao dizer "o trabalho que fiz, com a professora Ana Telma e meus colegas.

## 6.2 ANTECEDENTES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DO PROFLETRAS: LITERATURAS NEGRAS E AFRICANAS COMO DIFERENÇA

Em 2003 estava atuando no Ensino Médio, ministrando aulas de Literatura e, de repente, me vi diante do desafio de antecipar a escolha do material didático que estivesse em consonância com os pressupostos da Lei 10.639/03 recém-promulgada. A partir daquele momento, deparei-me com as leituras previamente indicadas para o ano e percebi que não abordavam a história e cultura africana e afro-brasileira.

Procurei então organizar um material didático, ainda carente de sustentação teórica, mas que foi importante naquele momento para iniciar as leituras e discussões de textos literários ou não literários, pertencentes aos mais variados gêneros textuais, cuja função seria amenizar o impacto dessa ausência e trazer para dentro do contexto da sala de aula questões relacionadas à população negra e seu papel na formação do povo brasileiro.

Figura 14 - O início da inserção da lei no CMS



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Em rodas de leitura, perguntei aos alunos o que era lei; por que ela existe; quais os outros sentidos que a palavra adquire; por que algumas leis não são cumpridas em nosso país.

No âmbito do Direito, a lei é uma força coercitiva do Poder Legislativo ou de uma autoridade legitimada e possui a função de determinar os direitos e os deveres de uma comunidade. Sua promulgação cabe ao presidente da República, o que explica o uso da primeira pessoa do singular (faço), após o sintagma nominal formado no início do texto - O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, que poderia induzir o leitor a utilizar o verbo na terceira pessoa do singular (faz). Mobilizei também o estudo das formas verbais sem, no entanto tornar seu estudo cansativo para os alunos.

Eles também perceberam que, antes dos artigos e parágrafos, há um resumo que diz qual é a função da Lei. Logo, é importante sua leitura para que saibamos antecipadamente do que ela trata.

Seguindo-se ao texto da Lei, aparecia o texto essa *Nega Fulô*, de Jorge de Lima, poema escrito em 1928, em Maceió, pertencente à chamada *poesia negra* produzida pelo autor. Nele, os alunos puderam observar comportamentos próprios da cultura africana como executar os serviços sempre acompanhados de cantigas e “certo tipo de literatura oral, que tem sido apresentado, com particular frequência, como característica tanto da África como das sociedades afro-americanas, contrastando com a Europa”. (ROBERTS, 1988, p.157- 158).

E nas Literaturas africanas negras, a oralidade cumpre um papel semelhante ao das bibliotecas e arquivos existentes em outras sociedades porque transmite a tradição e a história das sociedades africanas, principalmente naquelas que não possuem escrita. Ela não possui cânone, importante fator que a diferencia das literaturas de origens europeias, colonizadoras e dominadoras. Um texto não é mais importante que outro e cada um cumpre o seu papel.

Merece estabelecer ainda as diferenças entre literatura negra, africana e afrodescendente, para se compreender os autores mencionados no decorrer deste trabalho.

O Professor Dr. Kabenguele Munanga, em palestra de abertura do Seminário Primavera Literária, realizado na UFBA em dezembro de 2014, afirmou: “A escola tem uma grande responsabilidade na formação do sujeito e de sua identidade porque é o lugar dos encontros, das escolhas, da encruzilhada. E esse espaço muda constantemente”. Segundo ele, por que denominar, por exemplo, “literatura negra”? A esse questionamento, ele mesmo respondeu:

“Porque é resultado de uma cultura Negra. É uma escolha feita pela consciência. Mas, ainda há críticas ao uso dessa terminologia, justificada como sendo uma espécie de racismo às avessas. Porém, o branco não precisa proclamar sua *branquitude*, pois ela é dominante em uma sociedade que se constituiu a partir de um sistema escravocrata e excludente”<sup>3</sup>.

A literatura negra não possui um conceito fechado, acabado. É sempre um devir. Os seus aspectos mais relevantes são a ancestralidade, a oralidade, a estética, as tradições, o axé, os provérbios, exigência de uma iniciação do leitor com outra ética e com outra estética, existência de um espaço iconográfico, o fato de ela não se resumir apenas ao texto escrito, enquanto o conceito platônico de Literatura exclui a música, o corpo, as artes plásticas, o que não pode ocorrer com a literatura negra.

Refletindo-se sobre o que seria a literatura afro-brasileira, também denominadas literatura “negra” ou “afro”, logo de início suscitam debates, pois causam divergências entre teóricos e pesquisadores, uma vez que distinguem um grupo específico no conjunto da literatura brasileira, pois

Alguns escritores, geralmente brancos, que tem tido como motivo poético o afrodescendente, são catalogados pela crítica como autores que produzem uma literatura afro-brasileira, no entanto, os verdadeiros autores afro-brasileiros, de acordo com o conceito elaborado por Zilá Bernd (1988), cujo eu poético é negro, continuam marginais aos olhos da academia. (ADOLFO, 2012, p.218)

Já o conceito de afro-descendência surge, segundo Duarte (2011), a partir da articulação entre autoria, temática e ponto de vista, constituindo-se na visão de mundo do negro. E, quando aparece no texto um ponto de vista que se identifica com a afro-descendência, ele interfere na linguagem e a literatura se despe de estereótipos e de valores disseminados pela “branquitude

---

<sup>3</sup> Informação oral



hegemônica”, oriunda, por exemplo, de autores brancos, que falam do (e sobre) o negro, mas sempre dentro de uma perspectiva predominantemente europeia.

Dessa maneira, ao juntarmos autoria, temática, ponto de vista e linguagem, sempre fundados no ser e no existir do negro, tem-se um quinto elemento de uma construção cultural - a formação do público leitor/receptor afrodescendente. Essas cinco instâncias nos permitem falar em uma literatura afro-brasileira ou negra na plenitude do termo.

Mas, como trazer os autores afro-brasileiros para dentro do contexto da sala de aula, principalmente nas séries do Ensino Fundamental, onde ainda não aparece, pelo menos formalmente, a disciplina Literatura? Este foi o desafio maior desta intervenção.

Apareceu no momento de intervenção, a oportunidade de trazer à tona situações como a oposição entre cultura do dominado, predominantemente oral, e do elemento dominador, do colonizador europeu, marcadamente escrita e a qual ainda é muito valorada em escolas brasileiras, inclusive nos Colégios Militares.

Assim, ao contrário do que pode indicar a visão homogeneizada da África presente no discurso colonial, os europeus encontraram um continente marcado pelas histórias locais, múltiplas, interligadas, de povos caracterizados pela diversidade étnica e cultural (REIS, 2014, p.20).

Hoje, através dos estudos sobre a literatura negra, posso afirmar que àquela época alguns exemplos trabalhados ainda estavam carregados de estereótipos sobre a mulher negra e sobre a condição do sujeito escravizado tratado meramente como personagem raso ou exclusivamente como escravo.

A partir dessa e de outras inquietações em mim despertadas sobre o tema da africanidade, percebi, mesmo após a promulgação da lei 11.645/08, a necessidade de separar o estudo das duas culturas - a africana e a indígena- e direcionar o trabalho para a primeira, a fim de conseguir adensar mais meus estudos para que isso repercutisse também em minhas turmas.

E foi a partir daí que surgiram minhas inquietações em relação ao Plano de Sequência Didática relativo ao 8º ano do Ensino Fundamental com o qual passei a trabalhar e teria de seguir as orientações contidas nele. Sendo este o documento de ensino que regula as atividades do ano letivo, após 11 anos da promulgação da Lei 10.639/03, ele deveria contemplar atividades que abordassem a temática africana, pautando-se em uma referência que respeitasse o outro, sua cultura, sem se guiar pelos estereótipos criados por uma elite branca que ainda predomina em nossas escolas.

A partir de 2012, os Planos de Sequência Didáticas trouxeram a seguinte orientação: “Por sua reconhecida importância para a formação intelectual do indivíduo e, também, para o

desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura, o Programa de Leitura é missão de todo o corpo docente e não deve ser limitado ao programa em si”.

A orientação apresentava um avanço: o fato de orientar os docentes no sentido de compreender que o trabalho com a leitura não se restringia aos professores de Literatura/Língua Portuguesa, mas passaria a ser visto como uma atribuição de todo o corpo docente.

O mesmo Plano de Sequência Didática traz as diretrizes de ensino no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil, onde se lê: “[...] as práticas a serem desenvolvidas nas salas de aula interseccionam as temáticas do construtivismo, da mediação e do letramento”.

Concomitante a essas ideias, o conceito de letramento adotado pelos Planos de Sequência Didática do 8º ano do Ensino Fundamental é aquele que “evidencia a importância do trabalho com textos (orais e/ou escritos) e do desenvolvimento da competência discursiva em todas as disciplinas”, criando condições para que a leitura e a escrita, na escola, sejam conduzidas de modo a desenvolver as condições letradas dos alunos de modo a levarem-nos a participar das práticas sociais de leitura e escrita de forma autônoma.

Mas o ponto a ser corrigido pelos profissionais elaboradores do documento é que nele não aparecem as orientações sobre quais textos seriam objetos de estudo e/ou de leitura, tanto dos professores quanto dos alunos. Além disso, é notória a ausência de qualquer procedimento e/ou orientação que aborde os pressupostos da Lei 10.639/03, promulgada desde o ano de 2003.

### 6.3 OS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NA DIÁSPORA NEGRA E A CENA (EXTRA) ESCOLAR

Ao se abordar o tema letramento, as associações ao universo do mundo da alfabetização ainda persistem. E nele os centros do processo ensino-aprendizagem se resumem ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, ignorando-se a existência dos múltiplos letramentos que consideram nesse processo as práticas sociais que usam, principalmente, a escrita, a leitura e a oralidade, esta última tão presente nas culturas negras africanas e ainda ausente na maior parte das nossas escolas.

É dentro desse contexto que o letramento escolar, principalmente aquele que considerava a escrita formal como elemento revelador do grau de conhecimento do indivíduo, dentro de uma cultura branca europeia, passou a ser destaque em detrimento da oralidade e saberes tradicionais de outras populações formadoras da sociedade brasileira, a exemplo dos indígenas e dos negros que para cá vieram durante as diásporas africanas.

Entende-se por Diáspora um conceito aplicado a diversas realidades e tempos históricos, caracterizada por movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades, sendo constituído pelos deslocamentos nômades, pelas viagens, pelos cruzamentos de fronteiras. Entre eles existe um espaço fluido onde se dá a produção dos sentidos. “É na situação da diáspora que as identidades se tornam múltiplas”. (HALL, 2009: 28). “E cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor” (HALL, 2009: 29). No mundo atlântico, o termo remete às histórias culturais dos negros no Ocidente e suas relações com o continente africano. Este é o aspecto considerado pela Lei 10.639/03 ao inserir os estudos da África e dos povos africanos em seus pressupostos.

A denominada Diáspora Negra consistiu no deslocamento dos negros que cruzaram o Oceano Atlântico pela via da escravidão, considerada a primeira diáspora; uma segunda diáspora se deu pela via dos deslocamentos voluntários, a exemplo do retorno de ex-escravos para a África e o vaivém em massa de povos negros, com a migração de jamaicanos e nigerianos para Londres; de cubanos e sul-africanos para New York; de martinicanos e beninenses para Paris; de angolanos para Lisboa e Brasil. Esses deslocamentos foram importantes porque redesenharam o ambiente cultural do mundo atlântico, marcado por uma particularidade- ele abrigou e produziu diásporas negras.

Hoje já se fala em uma terceira diáspora negra, caracterizada pelo deslocamento de signos – textos, sons, imagens, provocado pelo circuito de comunicação da diáspora negra. É potencializado pela globalização eletrônica e pela web e coloca em conexão digital os repertórios culturais de cidades atlânticas-ícones, modos de ser, músicas, filmes, cabelos, gestos, livros. O mito Bob Marley, representado em um dos grafites apresentados nesse trabalho é um exemplo dessa terceira diáspora porque representa um ícone da Jamaica que se expandiu pelo mundo, sendo imitado até os dias atuais em seus gestos, palavras, estética e modo de ser.

Para complementar as várias concepções sobre letramento, deve-se chamar atenção para o fato de existir um novo letramento, denominado de *reexistência* por se tratar de nova categoria de letramento que, aplicado aos estudos já circulantes sobre o tema, amplia o conceito ao “proporcionar a escuta dos alunos, o que eles são, como chegam e o que trazem para dentro da sala de aula”. (SOUZA, 2011, p.12)

Em sua tese de doutorado que deu origem à obra *Letramento de Reexistência*, Souza (2011) apresentou como sujeitos de sua pesquisa jovens que atuavam simultaneamente em muitas atividades letradas extramuros da escola. E, para atrair a atenção desses jovens, ela bebeu na fonte do movimento cultural do Hip-hop porque era dentro dele que eles se

encontravam e se revelavam. Além disso, considerou este movimento uma agência de letramento, sendo os seus ativistas os verdadeiros agentes de letramento dentro da comunidade a qual pertencem.

Outro aspecto abordado por ela o a importância do Hip-hop na formulação das políticas públicas para o letramento de jovens, principalmente porque envolvem, desde suas origens, aqueles pertencentes à maioria negra da população, questão até agora silenciada no espaço do Colégio Militar de Salvador que, por se constituir em escola pública, deveria inserir esse movimento em suas práticas escolares, uma vez que seus documentos de ensino orientam para o letramento.

E, como prática de letramento, as atividades relacionadas ao movimento Hip-hop voltam-se para a vida prática dos ativistas, relacionando-os às questões culturais e políticas e visando a ampliar suas possibilidades de inserção. Em um lugar de crítica, contestação e de subversão no qual, como sujeitos diretos e produtores de conhecimento, passam a forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade. Isso justifica a escolha do Grafite, uma das manifestações pertencentes ao movimento Hip Hop, como uma das formas inserção dos pressupostos da Lei 10.639/03 no Plano de Sequência Didática de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Salvador, estendendo-se a sugestão a todo o Sistema Colégio Militar do Brasil.

Figura 15 - Imagem “As mãos que grafitam, se preciso, fazem a guerra”



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

A fotografia acima mostra o momento da aplicação do Conhecimento, quinto elemento do Hip-hop, materializado através da realização do desenho que, mais tarde, em outra aula,

seria transposto para a *lonita* e, posteriormente, grafitado, como se pode ver na imagem seguinte. Ela nos remete às origens italianas do Grafite, quando ele era visto apenas como frases pichadas em muros, entendidas como assinaturas, frases ou desenhos feitos espontaneamente nas ruas.

Figura 16 - Grafite O Hip-hop



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Neste Grafite, produzido pelos alunos Bruna Cristina, José Guilherme, Barbosa Júnior, Vítor Salomão, Baruzzi, Vc Matoso, da turma 802 do Colégio Militar de Salvador, há uma representação das origens africanas do Hip-hop, sendo a África simbolizada pelo seu mapa e de onde partem duas setas: uma vai em direção às periferia das grandes cidades, onde ainda se encontram predominantemente as pessoas negras e separadas econômico e socialmente pela linha do muro da segregação e do preconceito. A outra seta aponta para o centro das grandes cidades, representado aqui pela existência do asfalto e para onde o movimento se espalhou.

É um Grafite que se apresenta através de uma metalinguagem, considerada quando a linguagem (no caso, o Grafite, um dos elementos que compõe o movimento Hip-hop) explica a origem e formação da própria linguagem (os próprios elementos formadores do Hip-hop).

O aluno responsável pelo desenho dominou a técnica do 3D Style, que apresenta efeitos sugestivos de três dimensões e, por isso, também é conhecido por grafite virtual, pois apresenta domínio de habilidades como conhecimento de luz, sombra, plano de fundo e profundidade.

Quanto ao estilo de letras empregado, são simples e o preenchimento é feito utilizando-se uma única cor: do lado direito, o vermelho; do esquerdo, o preto. As *tags* ou assinaturas dos grafiteiros aparecem na parte superior da *lonita*, demonstrando e reforçando as autorias.

Ao chegar ao asfalto, o dançarino (ou B. boy) encontra a representatividade do break ou dança de rua que, no caso, possui como ator um MC ou mestre de cerimônia, identificado pelo boné e uso de um cordão grosso ao pescoço. E ele se firmou no asfalto onde também se encontra o rádio, instrumento usado pelos DJs ou disc-jóqueis para ouvir as músicas próprias para a dança de rua (*Raps*). Ao centro do lado direito está escrito o nome Hip-hop.

Do lado esquerdo as letras preenchidas formam o nome “muro do preconceito”, demonstrando que o Grafite cumpre seu papel de elemento denunciador das desigualdades sociais e raciais por meio do uso das múltiplas linguagens como a escrita, o desenho e a pintura.

Para reforçar o preconceito, em menor escala, mas não menos importantes aparecem dois elementos pertencentes à cultura negra de origem africana: os dois capoeiristas (abaixo) e uma entidade do candomblé (acima), trazendo o valor da ancestralidade, definido pelo “mistério que se mostra ao outro, a ciência que se traduz em magia, o ritual da inversão!”. Oliveira (2007, p.7). E ao mostrar os corpos dançantes no Grafite, os alunos seguiram o autor ao fazerem representações de corpos ancestrais, onde o primeiro corpo se constitui no próprio chão onde o B-boy apoia as mãos e, conseqüentemente, se apoia também. Além disso, os corpos escolhidos pelos grafiteiros foram os de matrizes africanas, integrados na cultura brasileira e afrodescendente, objetos de estudo dos pressupostos da Lei 10.639/03, onde a diversidade, a integração e a ancestralidade são elementos fundantes, conforme pode ser lido na definição proposta abaixo, em que o autor explica

a tradição dinâmica dos povos africanos, principalmente os nagôs, jejês e bantos, que tem o mito, o rito e o corpo como os seus componentes singulares; a construção de mundos é seu maior desafio, existe dentro do contexto, ambiciona viver paradoxos, mais que resolvê-los, sendo propositiva porque reclama seus direitos ao diálogo planetário, falando de um matiz cultural mas sem se reduzir a ele. (OLIVEIRA, 2007, p. 30)

O conceito se revela fundamental na compreensão da necessidade de as escolas mudarem suas práticas pedagógicas preconizadoras de velhos paradigmas que dão ênfase às estruturas de dominação racista, por exemplo, e minimizam as singularidades, as diferenças ou se voltam para as singularidades em prejuízo das estruturas, onde os sujeitos se tornam reféns de uma visão presa aos modelos formais ou aos acontecimentos, sem no entanto, relacioná-los às estruturas.

#### 6.4 GRAFITANDO OS PLANOS DE AULA

O plano de aula é um dos documentos que fazem parte das diretrizes da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e sua presença em sala de aula é obrigatória. Logo,

se a proposta é inserir algo novo nos Planos de Sequência Didática de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e mesmo no Médio, necessário se faz elaborar o plano de sequência didática que venha a contemplar as práticas dos professores e alunos durante o período em que as atividades foram desenvolvidas.

Então eis um modelo de plano de aula voltado às práticas do Grafite intramuros da escola:

## **PLANO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Escola:** Colégio Militar de Salvador

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Professora:** Ana Telma Miranda

**Público alvo:** alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

**Faixa etária dos alunos:** 12 a 15 anos aproximadamente.

**Duração:** 10 horas/ aula.

### **Objetivo geral**

Inserir as práticas pedagógicas do Grafite como letramentos múltiplos e recurso de adesão aos pressupostos da Lei 10.639/03 no PSD (Plano de Sequência Didática) de Língua Portuguesa do 8º ano do Colégio Militar de Salvador, pautando-se em atividades de leitura prévia de textos pertencentes a variados gêneros e relacionados à temática africana e afro-brasileira, interpretação desses textos, produção de Grafites e escritura de um depoimento sobre as atividades desenvolvidas.

### **Objetivos Específicos**

- Apresentar aos alunos o gênero textual Lei, a partir da Lei 10.639/03.
- Promover discussões sobre a importância das Leis para o convívio em sociedade.
- Trabalhar com os alunos o reconhecimento da sua identidade.
- Desconstruir estereótipos sobre o negro.
- Proporcionar momentos de desenvolvimento do respeito às diferenças.
- Produzir painéis em grupo, utilizando a pintura feita à mão (grafite).
- Comemorar o Dia da Consciência Negra, conforme determina a Lei 10.639/03.

**Material necessário:** papel ofício, lápis, borracha, caneta, tintas para tecidos, não tóxicas, tinta spray própria para realizar “grafitagem” (utilizada somente pelos alunos com histórico de

habilidade no uso desse tipo de material), pano de chão limpo, para retirar o excesso de tinta dos pinceis, solvente, água, copos descartáveis, para misturar as tintas, tecido do tipo lona, específico para pintura de painéis.

**Local de realização das atividades:** sala de aula e, posteriormente, no pátio do colégio.

**Desenvolvimento:**

**1ª etapa:** O professor provocará os alunos a pensarem sobre o mês da “Consciência Negra” (novembro), momento em que contará a origem da Lei 10.639/03 – que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do país, em todas as disciplinas e séries do Ensino Fundamental e Médio.

**2ª etapa:** Distribuição do texto da Lei 10.639/03 a todos os alunos. Realização da leitura oral do texto. Discussão sobre o gênero textual Lei, praticamente ausente dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil.

**3ª etapa:** Em sala de aula, os alunos serão desafiados a criar, escrever e desenhar textos que sejam produtos dessa reflexão prévia e também de seu histórico de leitura de mundo. Neste momento, o professor dará total liberdade para que eles se organizem em pequenos grupos (aproximadamente cinco alunos em cada grupo), espalhados no espaço da respectiva sala de aula.

**4ª etapa:** Feitos os desenhos, escritas, mensagens acompanhadas por um título, o professor levará os grupos para o pátio do Colégio, entregando-lhes pinceis, tintas, pano de chão limpo, copos descartáveis (alguns contendo solvente/água). Durante as duas aulas eles pintarão seus painéis que, depois, serão expostos no corredor por onde circulam alunos, monitores, professores e pais. Essa exposição será realizada antes do dia 20 de novembro, dedicado à Consciência Negra.

**5ª etapa:** escritura de um pequeno texto onde os alunos se posicionariam sobre o trabalho realizado, a temática abordada, a relevância do tema, o que desejaram passar através de sua produção, as técnicas utilizadas etc.

**6ª etapa: Avaliação das atividades:** ocorrerá de forma processual, sendo observados aspectos como envolvimento do aluno na realização da tarefa, responsabilidade no trato com o material disponibilizado pelo professor, respeito às diferenças de opiniões e a organização do grupo ao executar as atividades. Devido à exigência de uma nota por parte da escola, as etapas 3 e 4 valerão cinco pontos que, somados, comporão a nota máxima (dez).



Utilizou-se aqui um processo avaliativo de caráter formativo e, sobretudo, somativo, por respeitar as regras da escola. Este, na verdade, deu-se através do uso da subjetividade, sendo a nota um mero detalhe técnico.

## 6.5 GRAFITANDO NO ESPAÇO INTRAMUROS DO CMS

Sendo o Grafite uma prática de letramento que, na visão de Kleiman (2005, p.23), inclui atividades que apresentam características de outras atividades da vida social, ele envolve mais de um participante com diferentes saberes, mobilizados no momento em que possuem um interesse comum, intenções, objetivos individuais e metas comuns, características que o transformam em uma atividade colaborativa, porque é realizado em um espaço rico em trocas e compartilhamento de informações, onde a escrita se manifesta no título e/ou mensagens, constituindo-se também em espaços de grande socialização.

Partindo-se dessa concepção, propôs-se uma atividade que tinha um objetivo e um interesse comum: trabalhar com os pressupostos da Lei 10.639/03 na Disciplina Língua Portuguesa nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental.

Através desse trabalho, as características de outras atividades da vida social dos sujeitos envolvidos apareciam da mesma forma que circulavam os diferentes saberes e as trocas, porque se tratava de um espaço marcado por diferenças, como é o caso dos Colégios Militares pertencentes ao Exército Brasileiro. E a socialização foi outro elemento marcante, pois ao realizarem as atividades, os alunos precisavam trocar pincéis, tintas e lápis porque todo o material fora-lhes fornecido pelo professor que, circulando pelo espaço onde ocorriam as aulas, observava as pequenas negociações realizadas entre jovens.

Isso foi importante desde o início das atividades de intervenção porque, de acordo com Munhoz (2003, p.99), cabe ao grafiteiro ou grafiteira ser protagonista de sua prática, do fomento a ela, “organizador de sua oficina, compartilhando informações sobre suas práticas, pois o grafite tem na ação de seus atores o fator determinante de sua existência”.

Ao concordar com essa afirmativa, procurei organizar os Grafites produzidos, distribuindo-os entre pequenos grupos, compostos de no máximo sete alunos, e propondo-lhes que dessem um depoimento escrito sobre a atividade realizada. Ao término da escrita, escolhi um ou dois depoimentos fornecidos por cada grupo e, a partir dessa junção, procurei analisá-los brevemente, à luz dos estudos sobre letramento, Hip-hop e Grafite, como se vê a seguir.

Mas, este é um trabalho que tem como um dos objetivos tornar o multiletramento proporcionado pelas práticas do Grafite algo comum entre todos os docentes das mais variadas

disciplinas e séries. Por isso, foi importante a construção de um pequeno glossário referente aos termos e expressões próprias dele para, dessa forma, os leitores entenderem as pequenas análises das produções existentes no decorrer deste trabalho. A partir desse glossário, percebe-se que sua necessidade também se explica pela origem estrangeira da maioria dos termos utilizados pelos grafiteiros (as). E, para sua construção, utilizaram-se como referência os estudos de GANZ (2004, p. 390), que assim conceitua as expressões mais utilizadas pela arte do Grafite:

**Bombing:** pintura realizada com spray em muros e trens.

**Character** (Personagem): elemento figurativo de uma imagem (animais, figuras cômicas etc).

**Crew** (equipe): grupo de artistas grafiteiros que criam obras primas e assinam as iniciais da equipe junto com seu nome.

**Fill-in** (preenchimento): área colorida e uniforme dentro de uma letra.

**Hall-of-fame:** Grafite mais pensado e mais trabalhado, que dá importância à escrita (letras).

**Mural:** obra prima grande e complexa, feita com pincel ou tinta spray.

**Piece:** abreviatura de masterpiece ou obra prima, expressão que designa uma imagem pintada com spray, na qual geralmente as letras são os elementos mais importantes.

**Pochoir:** palavra de origem francesa que designa o Grafite feito com estêncil.

**RIP** (abreviatura originada do inglês e que significa “descanse em paz ”). Usada depois do nome de um grafiteiro, simboliza que ele já morreu.

**Style** (estilo): estilo individual do grafiteiro.

**Tag:** assinatura chamativa do grafiteiro (a).

**Throw-up:** letras simples, geralmente feitas com um contorno ou uma única cor.

**Writer** (escritor): grafiteiro que geralmente faz letras ou tags.

Figura 17 – A deusa negra alerta para a questão do racismo



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Neste Grafite, produzido pelos alunos Sarmiento, Correa, Gabriela, Dandara, Ketry, Lucas L. e Mariano, há três elementos importantes que se entrecruzam para enviar uma mensagem contra o preconceito racial: as letras que formam a frase se constituem em exemplo de *Throw up* porque são simples e as palavras apresentam-se preenchidas apenas com uma cor. Enquanto isso, do lado esquerdo da tela aparece a figura de uma mulher negra e o conjunto de três mãos (preta, azul e vermelha), sendo que a última simboliza o sangue derramado nas guerras e está tentando ligar o negro aos que se dizem brancos e de sangue azul, revelando o etnocentrismo que ainda está muito forte dentro de nossos espaços escolares.

Essas três cores predominam na tela, reforçadas pela presença do amarelo e o verde. O fundo permaneceu branco como a tela estava antes de ser grafitada. As *tags*, localizadas à esquerda da *lonita*, foram escritas de forma a revelar o próprio nome dos grafiteiros, mostrando a atitude de delimitar seus territórios, deixando suas identidades explícitas. Não foi usado spray, mas tintas para tecido e pinceis, além do carimbo que mostra as mãos dos próprios autores, demonstrando uma evolução em relação aos Grafites monocromáticos porque inseriu as cores em suas letras.

Não existe a preocupação com o modismo e por isso pode ser considerado um Grafite pertencente ao Movimento Hip-hop, pois trabalha com o lado militante local. Aparece a dimensão filosófica ou quinto elemento do Hip-hop: o conhecimento que agrega elementos artísticos e comprometimento pedagógico.

O Grafite apresenta um alerta: “Enquanto a cor da pele for mais importante, haverá guerra!”. Ao lado esquerdo aparece grafitada uma personagem símbolo da diáspora africana: a


figura de uma mulher girafa, caracterizada pelo pescoço comprido e pertencente a determinadas regiões do continente africano.

As mulheres de algumas tribos africanas tinham o pescoço coberto com até nove quilos de cobre, causando a deformação dele. Porém, o mais impressionante é que, mesmo com o fim do torturante costume, tirar os anéis não significaria alívio nenhum: depois de anos aprisionados, os músculos não sustentam mais a cabeça. Sem eles, o pescoço se dobra, impedindo a passagem do ar. As mulheres sufocam-se.

A utilização desse costume no Grafite remete à ideia do Movimento Hip-hop porque não está interessado em divulgar a obra, mas alertar as pessoas sobre as guerras causadas pelo desrespeito às diferenças.

É um Grafite mais pensado e mais trabalhado, caracterizando-se como *Hall-of-fame* porque dá importância à escrita (letras), ao fundo (no caso, branco para dar mais realce chamar mais a atenção sobre ele e sua mensagem) e ao desenho ou figura da personagem.

Não existe a preocupação com o modismo e por isso pode ser considerado um Grafite pertencente ao Movimento Hip-hop, pois trabalha com o lado militante local. Aparece a dimensão filosófica ou quinto elemento do Hip-hop: o Conhecimento, que agrega elementos artísticos e comprometimento pedagógico, induzindo-nos à reflexão sobre a temática negra africana.

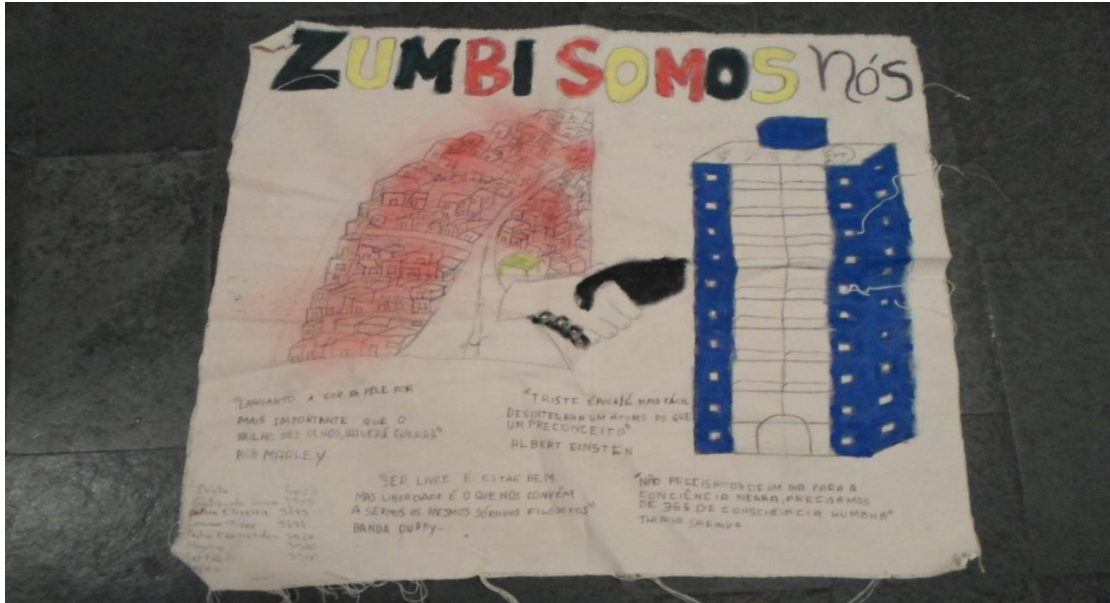
|  |                                                                       | <b>Colégio Militar de Salvador</b><br>Disciplina: Língua Portuguesa<br>Grande Área 2: Prática de produção de textos orais e escritos<br>Instrumento de Avaliação Parcial – Produção de texto escrito<br>Professoras: Maj Selma Iara e Professora Ana Telma<br>Aluno (a): <u>Mariano</u> | 2º Bimestre<br>8º ano EF<br>Nº: <u>3591</u> Turma: <u>801</u> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1                                                                                 | Meu trabalho: "Enquanto a cor dele for mais importante houve guerra." |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 2                                                                                 |                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 3                                                                                 | . Meu trabalho fala sobre o preconceito criado por anos               |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 4                                                                                 | de diversos anos e cores. Falei em temas pois acho que a tinta        |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 5                                                                                 | de algo que deve ser trabalhado, pois podemos quebrar                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 6                                                                                 | um preconceito criado por uma sociedade preconceituosa e racista.     |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 7                                                                                 | . A mensagem passada pelo meu trabalho fala sobre como os             |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 8                                                                                 | seus problemas ou atitudes por histórias, como o preconceito. E       |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 9                                                                                 | também como devemos valorizar a cultura africana, que é               |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 10                                                                                | uma cultura muito nossa e rica que podemos estudar importante         |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 11                                                                                | sem nunca repetir nem um minuto. Acho que quando estudamos            |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 12                                                                                | um assunto podemos quebrar uma barreira de um preconceito             |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 13                                                                                | criado por anos e anos de segregação racial que moldaram              |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 14                                                                                | a mentalidade de uma elite branca nos brasileiros.                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 15                                                                                | . Coloquei a seguinte frase no trabalho: "Enquanto a cor dele         |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 16                                                                                | for mais importante houve guerra", pois acho que reflete bem o        |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 17                                                                                | que existe nos dias atuais mesmo hoje em dia e também como            |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 18                                                                                | podemos mudar a mentalidade com simples palavras podemos              |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 19                                                                                | mudar tudo um pouco a cada vez, e o discurso trata                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 20                                                                                | de uma mulher africana usando roupas típicas de primatas              |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 21                                                                                | de umos, para mostrar como podemos viver em um mundo                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 22                                                                                | onde tudo é belo e que devemos valorizar todas as culturas e cores.   |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |
| 23                                                                                |                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

A postura filosófica é reforçada pelas palavras do aluno Mariano quando afirma que, através do trabalho de conscientização para o respeito ao diferente, pode-se “quebrar esse preconceito criado por uma sociedade”. Logo se percebe que o aluno possui a noção segundo a qual os preconceitos são criados socialmente e, dessa forma, poderão também ser eliminados.

O aluno revela em seu discurso o conhecimento de um letramento vernacular, que conduz a práticas originadas em nossa vida cotidiana como preconceito, cultura, diferenças, guerra, resistência, elementos caros aos pressupostos da Lei 10639/03 porque, ainda nas palavras do aluno, “devemos valorizar a cultura africana”, “quebrar uma barreira de preconceito criado por anos e anos de segregação racial que moldaram o mundo de uma elite branca no comando”.

Figura 19 – Zumbis Somos Nós



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

O título do Grafite produzido pelos alunos Neta, Gabriela Severo, Cinthia Oliveira, Larissa Trece, Pedro Fernandes, Haine, Leite e Lopes é um tanto ambíguo, pois, numa primeira leitura, faz referências aos zumbis, elementos, que segundo o estereótipo criado pelas mídias, são mortos vivos que demonstram os efeitos do tempo e da morte, possuem a pele apodrecida e usam roupas esfarrapadas de odor forte, sendo, em alguns filmes, caracterizados por apresentarem pouca inteligência. Mas, com o passar dos tempos, começam a reter algum conhecimento da vida passada.

Se pensarmos em outra possibilidade, ele denuncia a resistência dos negros, simbolizada pela figura de Zumbi dos Palmares, alçado, embora tardiamente, à condição de negro herói brasileiro.

Um ser de cor branca, representado pela mão que não está pintada, inverte a ordem econômico social existente em nosso país ao morar em uma comunidade, e dá a sua mão a um outro ser, negro, que mora em um prédio de classe média no qual se lê “GVT”, sigla da empresa de telefonia e banda móvel GLOBAL VILLAGE TELECOM S.A, predominante em residências de pessoas pertencentes a uma classe social economicamente privilegiada. E, ao se realizar essa inversão, os sujeitos passam a serem vistos como estranhos, diferentes, zumbis na acepção do termo porque rompem com conceitos arraigados em nossa sociedade segundo os quais negros moram em comunidades, periferias das cidades, enquanto os brancos vivem em condomínios e prédios chamados residenciais. Ora, as casas localizadas nas periferias também não são residenciais? O grafite nos remete a várias outras indagações que poderão ser discutidas em outros momentos.

É um Grafite pertencente ao estilo livre de arte *ou Free Style* porque mistura todas as criações do grafite: desenhos, letras, assinaturas, não sendo realizado com tinta spray, mas com tinta para pintar tecido e apresenta quatro frases com significados potentes localizadas na parte inferior da lonita:

“Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra”.  
(Bob Marley)

“Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito!” (Albert Einstein)

“Ser livre á estar bem, mas liberdade é o que nos convém a sermos os mesmos sórdidos filósofos”. (Banda Duppy)

“Não precisamos de um dia para a consciência negra, precisamos de 365 dias de consciência humana”. (Thiago Silva).

As frases chamam a atenção para questões relacionadas ao negro como o preconceito, a liberdade, a consciência negra, o racismo, temas que devem ser tratados em nossas salas de aula desde o Ensino Fundamental, fase em que os jovens estão mais propensos a debates, discussões, emissão de pontos de vista, concordância ou discordância etc. Enquanto isso, as letras apresentam-se em estilo *Throw up* porque são simples e as palavras apresentam-se preenchidas apenas com uma cor: verde, amarelo ou preto, a depender de cada palavra.

Figura 20 - Depoimento da aluna Larissa Trace

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                   |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|  |  | <b>Colégio Militar de Salvador</b><br>Disciplina: Língua Portuguesa<br>Grande Área 2: Prática de produção de textos orais e escritos<br>Instrumento de Avaliação Parcial – Produção de texto escrito<br>Professoras: Maj Selma Iara e Professora Ana Telma<br>Aluno (a): <u>Larissa Trace</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 2º Bimestre<br><br>8º ano EF<br>Nº: <u>3494</u> Turma: <u>803</u> |
|  |  | <p>1 O tema (do trabalho) central do trabalho é a "Consciência Negra" trabalhado</p> <p>2 em sala de aula, pois de acordo com a Lei 10.639/03 é obrigatório introduzir</p> <p>3 a cultura negra nas escolas, mas também porque introduzir e ensinar essa</p> <p>4 cultura diferente e viva aos jovens estudantes de hoje, é importante para</p> <p>5 que um dia possamos acabar com o racismo existente nos dias atuais.</p> <p>6 Na grafite que o meu grupo desenvolveu intitulado "Zumbi somos nós" (pós</p> <p>7 apresentação), nós (nós) fizemos menção ao Zumbi dos Palmares que auxiliou</p> <p>8 todos aqueles que estavam fugindo e precisando de ajuda no Quilombo dos</p> <p>9 Palmares. A partir do desenho podemos nos questionar o que aconteceria se</p> <p>10 a classe alta, considerada branca, trocasse de lugar com os pobres de classe</p> <p>11 baixa, considerada negra. Se esta fosse a situação, os brancos que seriam</p> <p>12 discriminados na sociedade atual.</p> <p>13 Todos os desenhos e frases no trabalho foram feitos justamente para al-</p> <p>14 cançar este objetivo de fazer as pessoas se conscientizarem sobre o</p> <p>15 que muitas vezes fazem inconscientemente, a discriminação.</p> <p>16</p> <p>17</p> |                                                                   |

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Quanto à análise escrita pela aluna Larissa Trace, desde o começo ela afirma que é um trabalho relacionado aos pressupostos da Lei, 10.639/03 e sua obrigatoriedade de introduzir os estudos referentes à cultura negra nas escolas e divulgá-la a todos, com o objetivo de quebrar barreiras como o racismo que ainda existe nos dias atuais e, por isso, é um tema recorrente em quase todos os trabalhos realizados e analisados nessa pesquisa.

A menção a Zumbi dos Palmares revela o estereótipo de líder que ajudava a todos os negros fugitivos que precisavam de ajuda. Falo em estereótipo porque é sempre essa a visão passada por livros didáticos, principalmente os de História, sobre um personagem real que, mais do que isso, simbolizou a resistência do negro contra a escravização.

Mas somente em 2003 passou a figurar como nosso primeiro herói negro e a ter um dia dedicado a ele, o Dia da Consciência negra, 20 de novembro. E ter apenas um dia dedicado a um elemento tão importante para nossa formação, como revela a quarta frase escolhida pelo grupo, dita por Thiago Silva, não é suficiente para entendermos todo um processo de domínio e colonização baseados no princípio da escravidão negra advinda com a diáspora africana.

Figura 21 – Faça um ponto para igualdade





Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

O trabalho apresenta como título a frase de Bob Marley que nos faz alerta: “Enquanto o brilho do olhar for menos importante que a cor da pele haverá guerra!” E, dentro daquilo que indica um Brasil estilizado, aparece um chamado: “Faça um ponto para a igualdade”.

No centro há a figura de um menino negro, trajando camiseta, short e possivelmente usando um boné, caído no chão, pintado com as cores da Bandeira Nacional. Vê-se o estereótipo do negro que, para ser bem sucedido, deverá ascender via futebol. Do lado direito se vê a representação de uma população dividida entre sua origem branca, colonizadora, e negra, colonizada.

Do lado esquerdo, acima do desenho de um Brasil estilizado, aparecem em tamanho reduzido, três crianças de mãos dadas e a negra está estrategicamente posicionada entre a indígena e a branca, representação que reforça o “mito da democracia racial” existente nos discursos intramuros de nossas escolas. Mas essa disseminação esconde os verdadeiros problemas ainda existentes em relação aos negros e a exclusão de sua cultura dos nossos documentos escolares normatizadores que precisam sempre ser debatidos à luz de ações afirmativas como a Lei 10.639/03.

É um Grafite mais elaborado quanto aos desenhos, dando importância tanto às letras quanto aos characters ou personagens, representados por uma mulher com o rosto dividido, o garoto ao centro, três crianças acima da *lonita*, no lado esquerdo, devido às suas consideráveis proporções, pode ser considerado uma produção.

Figura 22 - Depoimento do aluno Victor Benício

Nome: Victor Benício Santana Leite  
Turmas: 804 - 8º ano

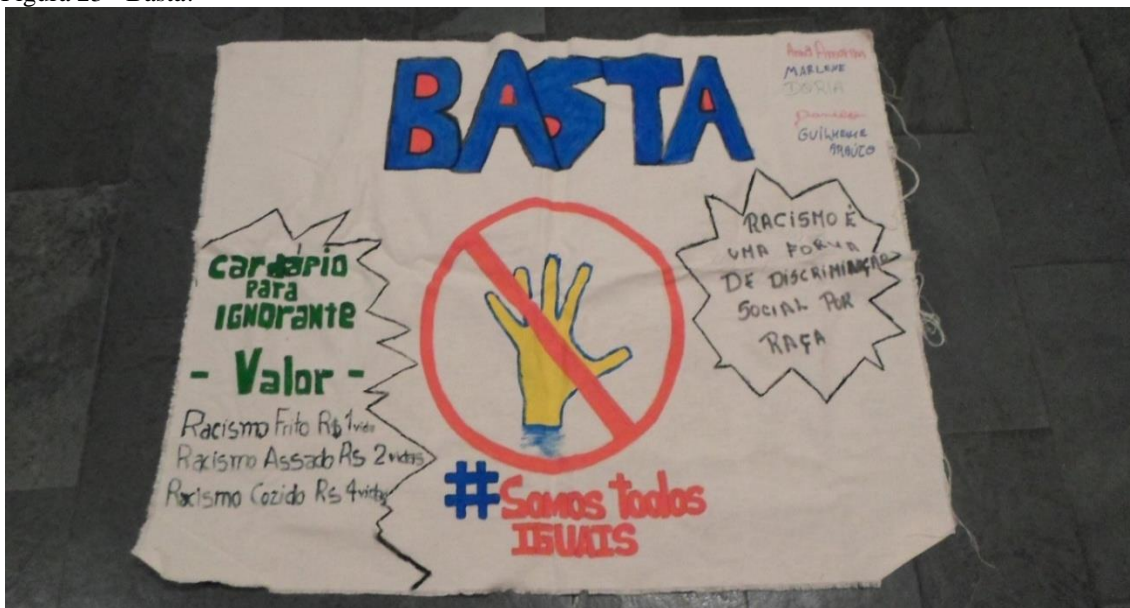
Análise do Grafite

→ Por Durante o meu estágio em tive a sorte de executar este projeto trabalho, onde por mais dueto pode aprender mais sobre a consciência negra e abrir mais a minha mente no que se refere ao preconceito racial. No meu trabalho tivemos como objetivo tentar retirar os máximos todos os comentários e atitudes ignorantes e discriminatórias que desrespeitam os negros, para isso utilizamos frases como: "Faça um ponto para igualdade" para atrair a atenção ao tema principal, assim escrevi também com as cores utilizadas. Também utilizamos a frase: "somos todos humanos" onde esta expressava a ideia central do trabalho

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

O aluno Victor Benício Santana Leite, ao escrever sobre a obra, considerou a realização da atividade prazerosa e, ao mesmo tempo, educativa porque, através dela, ele pode aprender mais sobre a temática proposta, evitando o que ele chamou de "atitudes e comentários ignorantes". Aparece aqui, discurso do aluno, o papel de denúncia social assumido pelo Grafite desde suas origens.

Figura 23 - Basta!



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Os autores deste Grafite, alunos da turma 802, Anna Amorim, Marlene, Dória, Danilo e Guilherme Araújo, brincam com as palavras e, ao mesmo tempo, são irônicos ao proporem um “cardápio para ignorante” através do qual denunciam que o racismo pode valer a vida de uma ou mais pessoas, preocupando-se em conceituar classicamente o racismo como uma forma de discriminação pela cor, talvez porque ainda não tivessem o conhecimento das outras formas através das quais ele se apresenta.

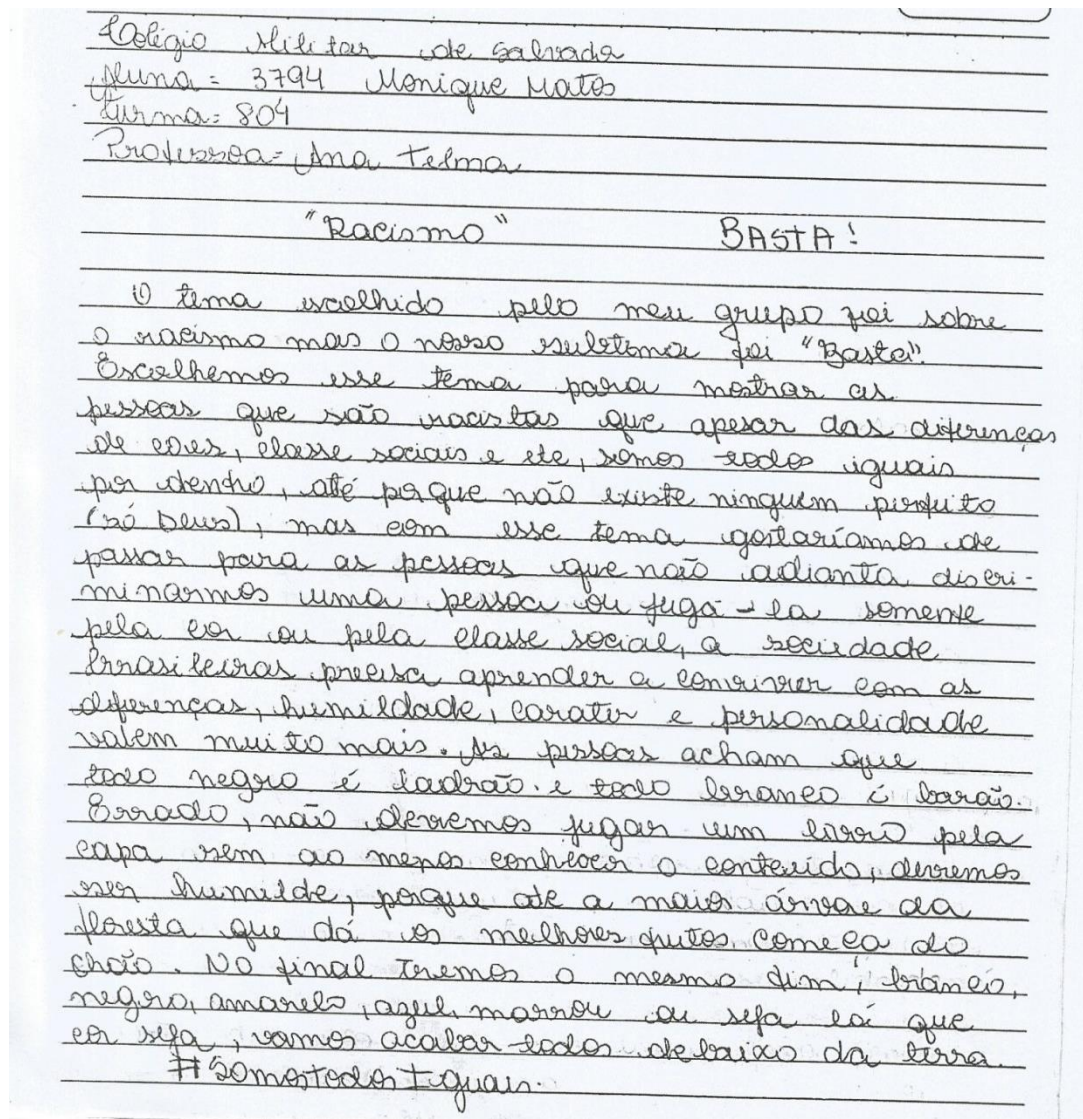
A mão dá um basta e reforça o protesto do título, sinalizando para as diferenças que devem se transformar em igualdade, está simbolizada abaixo da figura representativa de um sinal de parada, semelhante àqueles utilizados nas convenções de trânsito, existindo o uso simultâneo do sinal e da palavra para o grupo enviar sua mensagem.

É um Grafite que lembra a origem italiana desse letramento, quando as palavras escritas com letras simples se destacavam e pouco se viam figuras ou *character*.

Constitui-se em um novo tipo de Grafite denominado Grafite com ícones ou logotipos, caracterizado pela existência do logotipo que nos remete aos sinais de trânsito marcados pela existência de uma faixa vermelha ao meio do desenho, com o objetivo de dizer que é proibido praticar um determinado gesto ou ato. No caso específico, praticar o racismo.

Existe o *fill-in* ou preenchimento da área colorida e uniforme dentro das letras que formam a palavra título “BASTA”. O fundo do tecido não foi pintado, para dar realce às palavras.

Figura 24 - Depoimento da aluna Monique Matos

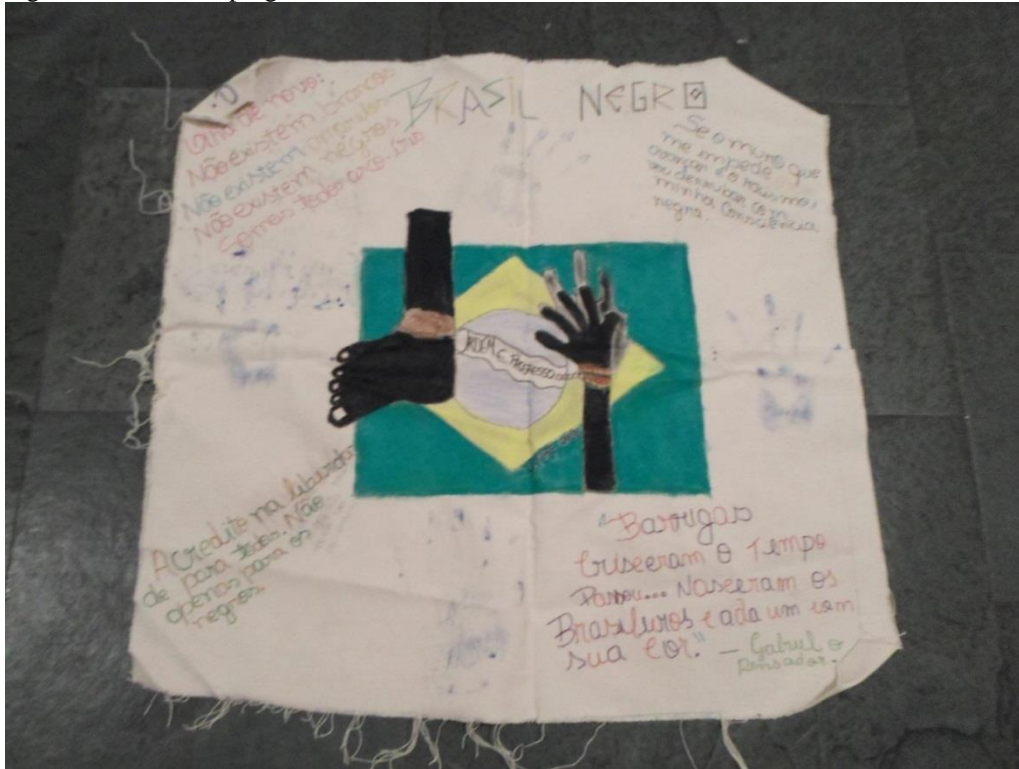


Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

As palavras da aluna Monique Matos da turma 804, dizem que o tema foi o racismo, com o subtema "Basta". Retomando Munanga & Gomes (2004, p.179), eles definem racismo como um comportamento ou ação que resulta da aversão, às vezes até do ódio, em relação a pessoas pertencentes a um determinado grupo racial, verificável por aspectos físicos como a cor da pele e dos olhos, o tipo de cabelo, o formato dos olhos etc.

Dessa maneira, o grito de "Basta" foi contra essa prática ainda presente nos dias atuais e resulta das falsas crenças de que existem raças ou mesmo tipos humanos classificados como superiores ou inferiores, a depender do interesse dos dominadores que tentam impor uma única verdade aos dominados: quem domina é superior e quem é dominado, consequentemente, se torna inferiorizado.

Figura 25 - Ordem e progresso



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Brasil Negro é o título escolhido pelos autores Katarina, Taiane, Luiza Vigne, Leila Araújo, Leilane, Gustavo, Sant'Ana e Luana, da turma 803. É um Grafite que apresenta as letras simples, pintadas de uma única cor (preto) e onde predominam as frases previamente selecionadas pelos grafiteiros para mandarem sua mensagem. É um estilo personagem, pois há um elemento figurativo, a Bandeira Nacional, e dentro dela aparece o pé negro de uma pessoa que se encontra acorrentada, ligado pelo lema que aparece em nossa bandeira “Ordem e Progresso”, à mão negra que também está acorrentada.

A Bandeira Nacional é aqui representada através de seu desenho, suas cores e com o seu lema positivista, ideologia que norteia as instituições militares, a exemplo do Colégio Militar de Salvador. Mas, dentro dela, aparecem respectivamente um pé negro e a mão também negra, símbolos de um sistema que esvazia de humanidade seus alvos, os serviliza e constrói privilégios para aqueles que exercem o poder, nas palavras de Silva (2013).

E frases que abordam temas relacionados à cultura africana aparecem dispostas em torno da Bandeira Nacional e revelam questões como o preconceito, as diferenças, o racismo. E novamente a frase de Eli Odara ilustra os protestos.

Chama atenção a escolha do apelo: “Olhe de novo: não existem brancos, não existem amarelos, não existem negros”. Somos todos arco-íris. Vi aqui um retorno à ideia do mito da

“democracia racial” que aponta na direção de uma ausência das diferenças e nega as diversidades presentes na escola.

Gabriel, o pensador, foi escolhido para reforçar a mensagem do Grafite porque diz: “Barrigas cresceram. O tempo todo passou... Nasceram brasileiros e cada um com sua cor”. Mas aqui se vê uma postura que aponta para as diferenças, mesmo sendo todos brasileiros. Essas escolhas tão antagônicas revelam as concepções de mundo que circulam dentro e fora dos muros da escola e nela se instalam.

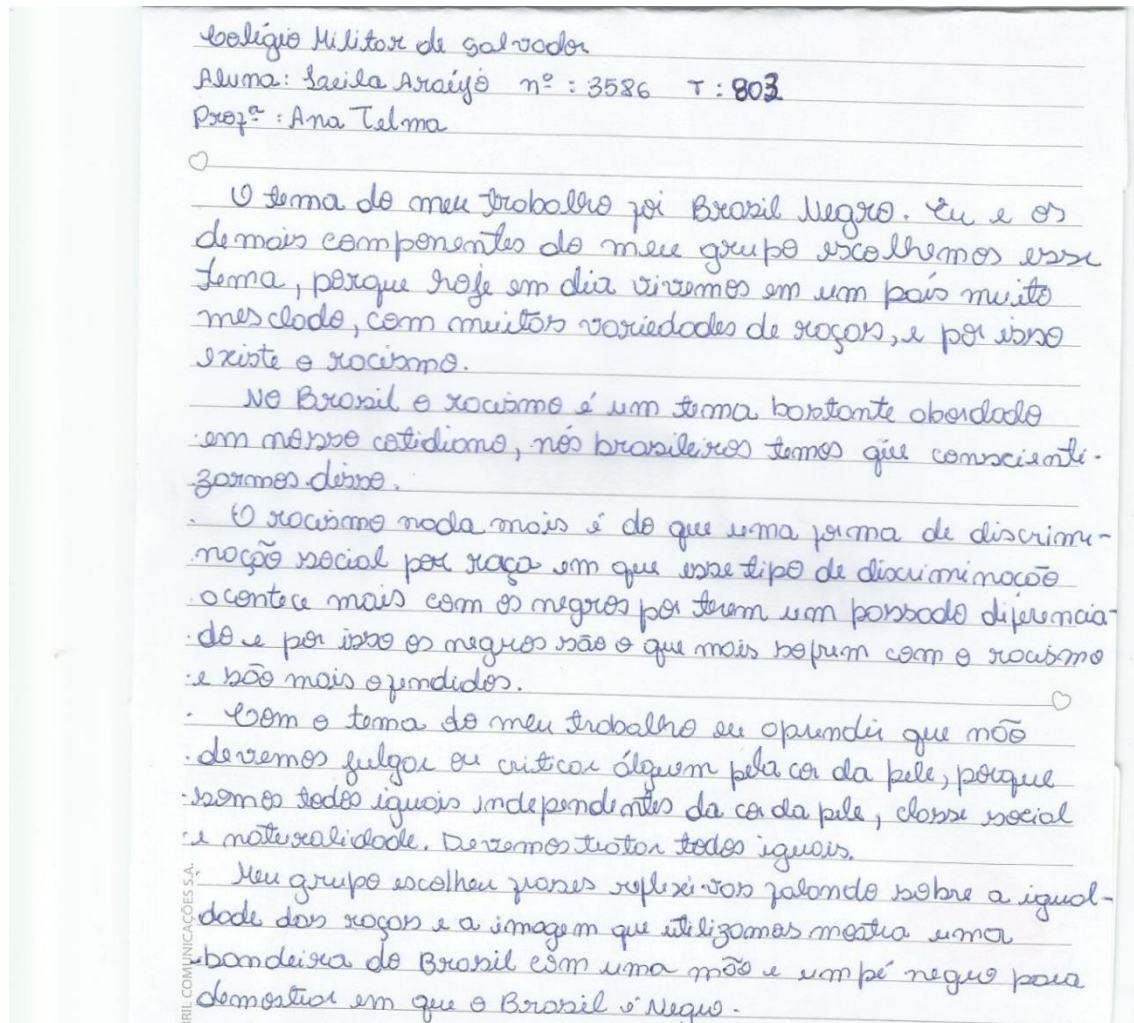
O conceito de escravos que temos não coincide com aquele entendido pela África. Nossos livros didáticos costumam disseminar a ideia segundo a qual os europeus traziam escravos negros africanos para vender da mesma forma com que traziam e vendiam mercadorias, criando o mito ainda frequente de enxergá-los apenas como objetos, sem cultura, sem fé, sem vontade e, por isso, estiveram sempre subjugados enquanto duraram as diásporas africanas.

E nessa perspectiva é que os alunos realizaram este Grafite, mostrando a Pátria que encobria a escravidão negra.

Munanga e Gomes (2004, p. 24-25) afirmam: “[...] nas sociedades africanas, ser escravo é estar em uma relação de sujeição ou subalternidade leiga ou religiosa com um parente mais velho, um protetor, um líder, etc.” E dentro dessas sociedades, sujeitos podem ser senhores de outros da mesma tribo, por exemplo.

Situações descritas aqui reforçam a ideia de que é preciso se conhecer as culturas dos povos que foram, durante muito tempo, dominados pela cultura branca que escondeu grande parte da história dos negros.

Figura 26 - Depoimento da aluna Leila Araújo



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Tendo como tema o Brasil Negro, a aluna Leila Araújo fala em seu nome e no dos outros componentes do seu grupo. Mas há uma questão que perpassa seu texto: se para ela o Brasil é “mesclado, com muitas variedades de raças”, justificaria a existência do racismo?

Ela mesma responde a esse questionamento ao definir racismo como uma prática ou “discriminação social por raça em que esse tipo de discriminação acontece mais com os negros”. E justifica a discriminação pelo “passado diferenciado”, o que leva os negros a sofrerem mais com as práticas racistas e serem mais ofendidos.

Há no discurso da aluna a consequência da realização do trabalho: ela “aprendeu que não devemos julgar ou criticar alguém pela cor da pele” e “devemos tratar todos iguais”. Isso revela que há alunos que ainda viam o outro de forma diferenciada, mesmo estudando em um colégio caracterizado pela obrigação de respeitar aos demais.

Figura 27 - A colagem



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Este não é um Grafite que se enquadre no movimento Hip-hop porque não possui intenção de divulgá-lo, torná-lo moda e sim, trabalhar o lado regionalizado, sem se tornar moda, transformando a realidade, batalhando contra as injustiças sociais, constituindo-se em cultura porque mobiliza ao despertar a curiosidade para sua obra. Aqui a ideia de alguns adeptos de que Grafite sem spray não se constitui em um Grafite cai por terra porque se está diante de um estilo livre ou Dirty (sujo), surgido na França ,na década de 1960, caracterizado pelo uso de tintas não muito chamativas, formas diferenciadas e deformadas considerando-se o padrão com o qual os primeiros Grafites foram realizados.

Parece uma brincadeira de criança realizada pelos alunos Natan Santos, Alonso, Trindade, Smith Júnior, Kaydson, Wilson e Luiza Cardoso, da turma 804. Mas a obra nos passa uma grande dose de intencionalidade; trabalhar conceitos como diferenças, racismo, igualdade, preconceito, consciência, enfim, aspectos sempre relacionados aos pressupostos da Lei 10.639/03.

Quanto à escrita presente no Grafite, são frases retiradas de sites da Internet, pois lhe fora facultado o uso do celular durante a realização das atividades, mas que mantêm algum tipo de relação com as práticas de racismo nas palavras da aluna.

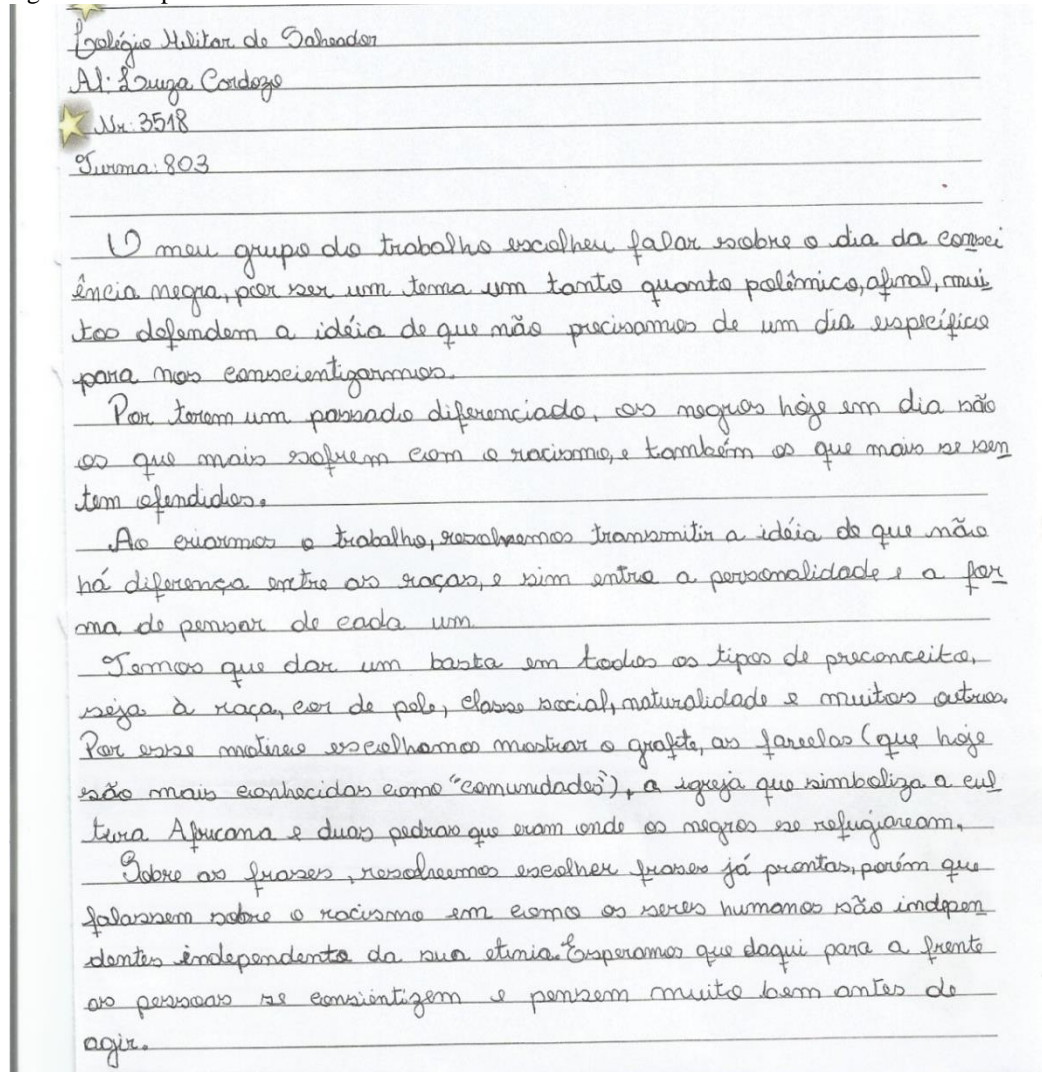
E as frases que se apresentam escritas na tela são: “Todos os seres humanos, independente da cor, etnia ou condição social, são filhos de Deus. Portanto, discriminação racial, além de ser crime entre os homens, é contrária aos princípios divinos” (Janaína L.Teixeira). Debaixo de um dia repleto de desgostos e desrespeitos, essa etnia tem belas histórias a nos contar.



Histórias essas preenchidas de lutas e batalhas, mas que, de certa forma, apresentam um ponto final com relativo sucesso e sorrisos estampados implicitamente nos rostos de cada um de nós brasileiros (autoria não indicada pela aluna); “20 de novembro é uma data para lembrarmos a história do negro no Brasil e refletir sobre as injustiças que eles passaram e lutarmos pela igualdade de direitos em nosso país”. (Maria Luiza S. Silva)

A transcrição se justificou porque os alunos imprimiram as frases em papel ofício e, depois de pintarem os desenhos feitos na *lonita*, colaram-nas em seus respectivos lugares. Isso deu ao Grafite a diferenciação em relação aos outros porque os alunos optaram em criar outras formas e mesclá-las às pinturas de uma igreja, duas pedras, a representação de uma comunidade habitada por negros e construída sobre casas aparentemente mais resistentes e, pertencentes a brancos. Ao lado esquerdo da lona, na parte baixa, há um desenho abstrato que, se for colocado em posição vertical, parece ser um corpo humano estilizado de cuja cabeça saem vários pensamentos e ideias.

Figura 28 - Depoimento da aluna Luíza Cardozo



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

A aluna Luíza Cardozo, ao dar seu depoimento escrito sobre a atividade realizada, retomou as ideias do autor do grafite “Consciência Humana”, quando afirma que muitos “defendem a ideia de que não precisamos de um dia específico para nos conscientizarmos”. Mas o título dado a ela para a sua obra é Dia da Consciência Negra, tema bastante debatido porque nos antecipávamos ao mês de novembro dedicado, pelo calendário escolar, a trabalhar com ele.

É uma postura reveladora do princípio da existência de uma dimensão filosófica do Hip-hop, defendida por Hilton (2014), para quem o movimento se caracteriza por agregar os elementos artísticos e, ao mesmo tempo, imprimindo-lhe um caráter de comprometimento pedagógico e histórico.

Interessante é a relação que a aluna estabelece entre a igreja e a representação da cultura africana, talvez pelo fato de ela lembrar a arquitetura de um mercado de escravos. Mas entre a

cruz e a torre, situada à direita do desenho, há uma frase cunhada que diz: “A igreja escondia negros fugitivos das plantações de cana”.

As duas pedras são vistas pela aluna como o local de refúgio dos negros, pois “Os refugiados se escondiam no vão das pedras”. Logo, há forte presença de espaços antes destinados a acolher negros que fugiam da escravidão a que eram subjugados pelos senhores brancos dominadores.

Figura 29 - O esqueleto



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Os grafiteiros deste trabalho, Luana Passos, Freire, Maria Cardoso, Willyane, Beatriz Martins, Manuela carvalho, Lorena Beatriz, Karen Valéria e Raquel Loureço não quiseram suas *tags* expostas na parte frontal da tela, priorizando nela a figura de um esqueleto rodeado de estrelas em cima do qual se lê a frase: “Por dentro somos todos iguais” ‘Há subliminarmente uma referência ao RIP (palavra originada do inglês e que significa “*rest in Peace*” ou *descanse em paz*, que geralmente aparece após o nome de um grafiteiro, para sinalizar que ele já morreu.

Munanga e Gomes (2004, p.152-153) afirmam que, nas sociedades negras africanas “o corpo foi o principal veículo de resistência sociocultural, transgressão e agente emancipador da escravidão”. E durante o regime de escravidão ao quais os negros foram submetidos, o acesso ao seu próprio corpo era interdito porque eles eram obrigados a trabalhar sem cessar, sempre sob o domínio dos senhores brancos. Essa explicação anterior justifica o desenho do esqueleto realizado neste Grafite para dizer que, se os negros escravos não eram tidos como seres de

carne e osso, constituindo-se em mercadorias de troca e venda, um dia, brancos e negros seriam somente ossos, igualando-se através da morte.

É um personagem ou *character* porque aparece representada uma figura um tanto cômica, um tanto chocante, a depender da cultura de quem a enxerga. As letras que formam a frase “Por dentro somos iguais” são preenchidas com uma única cor (o vermelho) e apenas a palavra “todos” está pintada de preto.


Pode ser considerado um mural *Piece* porque é grande, um tanto complexa em relação a outros grafites analisados e feito com pinceis e tintas, ao invés do spray. Foi o maior grafite em termos de dimensões do tecido (lonita).

Aqui temos o conceito de etnocentrismo que foi utilizado pelos alunos quando denunciam, através da frase que intitula o Grafite, um sentimento ainda enraizado na humanidade e muito difícil de ser controlado porque o sujeito etnocêntrico acredita na supremacia de sua cultura e de seus valores sobre os demais, passando a ser universais e válidos para todas as outras culturas.

Baseado na consciência da existência de que o pensamento etnocêntrico persiste em nossa sociedade, os grafiteiros alertam para o fato de que, a partir da morte, esse sentimento acaba porque o homem se transformará em ossos.

Contrapõe-se de certa maneira à ideia de afro centrismo, visto por Asante (2009, p.39) como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes dos fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos”.

Figura 30 - Depoimento da aluna Raquel Lourenço

|                                                                                   |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |                                                               | <b>Colégio Militar de Salvador</b><br>Disciplina: Língua Portuguesa <span style="float: right;">2º Bimestre</span><br>Grande Área 2: Prática de produção de textos orais e escritos<br>Instrumento de Avaliação Parcial – Produção de texto escrito<br>Professoras: Maj Selma Iara e Professora Ana Telma <span style="float: right;">8º ano EF</span><br>Aluno (a): <u>Raquel Lourenço</u> <span style="float: right;">Nº: <u>3609</u> Turma: <u>802</u></span> |  |
|                                                                                   |                                                               | * O ESQUELETO *                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 1                                                                                 | O tema desse trabalho, preconceito, escolhido pela professora |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 2                                                                                 | Ana Telma, aborda um assunto muito discutido hoje em          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 3                                                                                 | dia-bada vez mais temas como de preconceito e racis-          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 4                                                                                 | mo, existem até mesmo casos em que negros se odiam            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 5                                                                                 | mutuam e não se aceitam como são.                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 6                                                                                 | Aproveitando esse tema da atualidade e a chegada              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 7                                                                                 | do dia da consciência negra, a professora nos passou          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 8                                                                                 | esse trabalho, que além do tema interessante, foi feito       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 9                                                                                 | por pichação, quebrando a rotina e nos proporcionando         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 10                                                                                | uma experiência inesquecível.                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 11                                                                                | O meu grupo resolveu desenhar um esqueleto, pa-               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 12                                                                                | ra ressaltar a ideia de que por dentro somos todos            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 13                                                                                | iguais. Todos os seres humanos possuem a mesma anatomia.      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 14                                                                                | Não há motivo para ninguém se julgar superior ou              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 15                                                                                | inferior a outra pessoa. A cor da pele não representa         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 16                                                                                | inteligência, beleza, caráter... Afinal, por dentro somos     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| 17                                                                                | todos iguais.                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Neste depoimento, feito pela aluna Raquel Loureiro, há uma referência à escolha do tema, pela professora pesquisadora, no caso, eu, Ana Telma, que lhe proporcionei a quebra de uma rotina de aulas geralmente expositivas e distantes da realidade dos alunos.

Existe a referência à execução de “pichação”, talvez pelo desconhecimento que os alunos tinham em relação às diferenças sutis entre Grafite e pichação, marcada pelo embate entre alguns estudiosos ao afirmarem que os grafiteiros se preocupam em passar mensagens sociais, enquanto os pichadores, não. Mas a maior parte dos grafiteiros um dia já foi um pichador que desejava expor suas ideias, fazia seu protesto, realizava uma denúncia social. Logo, a diferenciação entre esses dois conceitos é uma linha muito tênue e, por isso, não merecendo destaque neste trabalho.

Permeiam o texto noções de igualdade, diferenças, racismo e preconceito, temas caros ao desenvolvimento de atividades relacionadas aos pressupostos da Lei 10639/03, objeto de inserção desta pesquisa.

Figura 31 – Grafite Dia da Consciência Negra



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

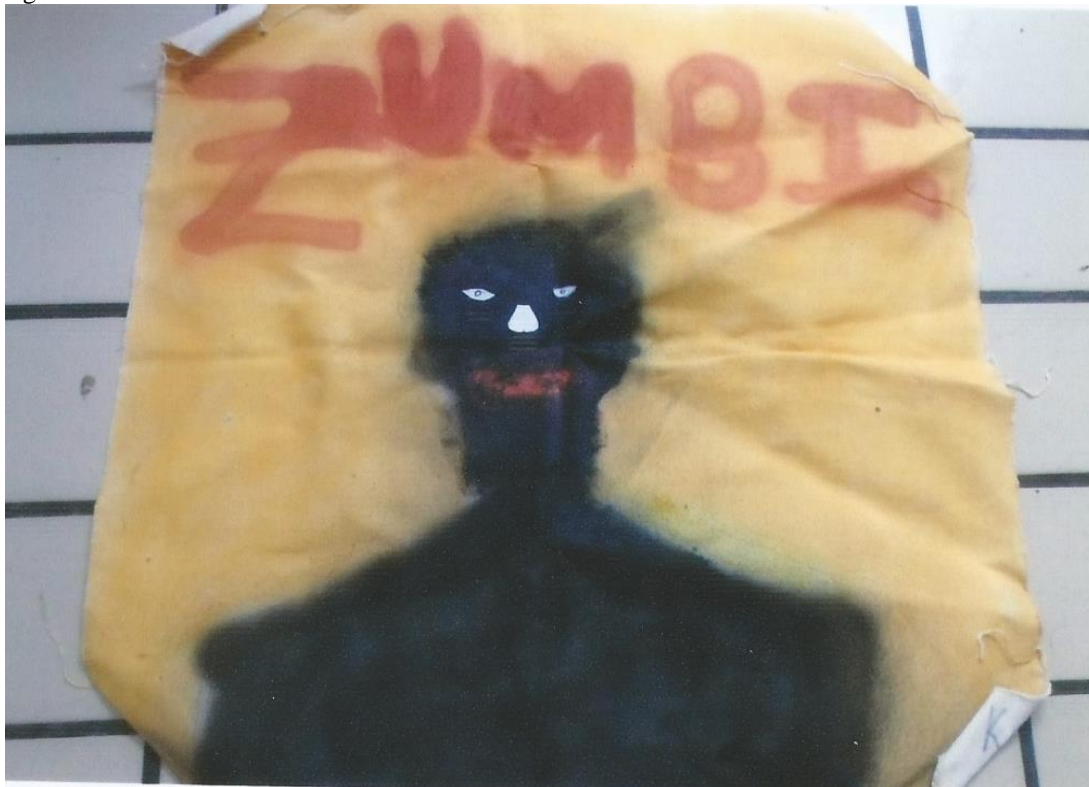
Este trabalho foi realizado, em um primeiro momento, solitariamente pela aluna Amanda Brito, da turma 801. Nele se lê: Dia da Consciência Negra, ao lado esquerdo da tela e, ao lado direito, lado direito, foi pintada a sua tag em letras simples e na cor preta. Toda a tela foi colorida com as três cores que estão ligadas ao continente africano e mais precisamente aos negros de lá: o vermelho, que representa o sangue do povo negro; o preto que tingem os espaços externos da tela simboliza o orgulho da raça negra e o amarelo, que aparece no contorno de um corpo negro com um boné na cabeça, associa-se ao ouro do continente africano. A cabeça está pintada com a cor marrom e olha assustada em direção à frase que nos lembra da existência de apenas um dia dedicado à reflexão sobre os problemas relacionados à população negra brasileira.

Os tracejados em sua cabeça e voltados em parte para a frase estão a nos dizer: Isto existe na prática? Alguém se preocupa realmente com os negros e é apenas mais uma data meramente comemorativa como tantas outras?

Suas letras são simples e de uma única cor: preto, pintada de forma rápida, caracterizando o estilo *throw-up*. Também é um personagem ou *character* por apresentar um elemento figurativo: o negro que volta seu olhar para a questão do Dia da Consciência Negra.

A aluna não deu seu depoimento escrito sobre as atividades por ela desenvolvidas, mas, no intuito de mostrar todas as atividades de Grafite realizadas e respeitar as diferenças, incluí a obra neste trabalho fazendo sua análise. Inicialmente solitária, com o desenvolver dos trabalhos, pouco a pouco outros colegas ajudaram-na a concluí-lo.

Figura 32 - Zumbi



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

Este é um Grafite onde mais uma vez temos as cores amarelo, vermelho e preto, com alguns detalhes em branco, caracterizando o continente africano porque as letras vermelhas simbolizam o sangue negro, o amarelo, as riquezas minerais da África e o preto, o orgulho da raça negra.

É um Throw up, onde as letras são simples e com o preenchimento apenas em uma cor: o vermelho, que simboliza o sangue derramado pelos africanos e por Zumbi, no caso do herói nacional que jamais se rendeu ao domínio da escravidão.

Por essa razão, a Lei 10639/03 acrescentou o dia 20 de novembro, considerado o dia da morte de Zumbi, no calendário escolar como o Dia da Consciência Negra, com o objetivo de incluir as comemorações antes restritas aos movimentos negros a toda a população escolar pertencente ao ensino fundamental e médio. Santos (2005, p.13) afirma em sua obra denominada Zumbi:

“Para ter o escravo, era preciso lhe suprimir a cultura\_ a alma- transformando-o em bicho ou coisa. Tiravam-lhe o nome tribal, impunham-lhe outro, o português;

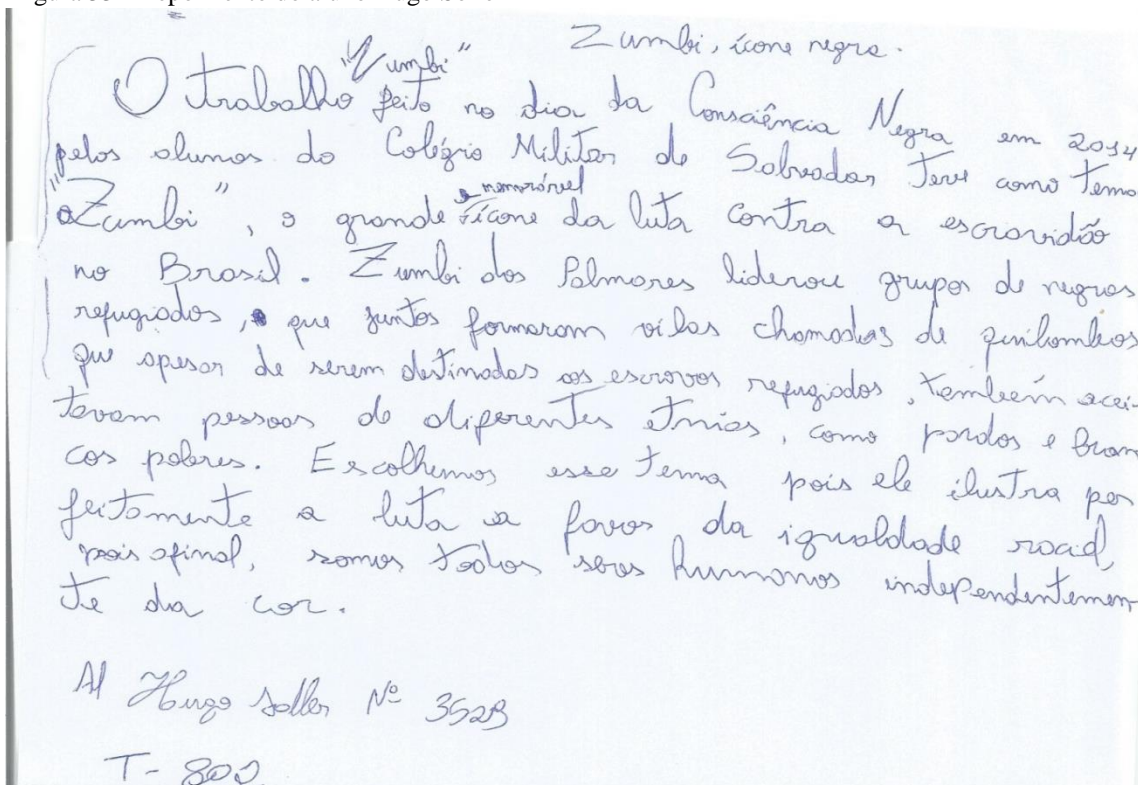
proíbiam-lhe a religião ancestral, forçavam-no a aceitar a de Cristo. Como isso não bastasse, os escravistas completavam o serviço com a pauleira”.

Talvez essa concepção que os alunos Kevin Costa, André Pinto, João Ramos, Hugo Adler e Whuanderlon, da turma 802, tiveram em mente ao retratar Zumbi: semelhante a um bicho, sem um rosto delineado, completamente fora dos padrões segundo os quais o herói aparece nos livros didáticos.

Quanto ao nome e à religião, Santos (2005, p.32-34), o menino criado livre foi dado ao Padre Melo para ser educado nos modelos brancos europeus, sendo batizado no Catolicismo com o nome de Francisco. Mas, ao crescer, Francisco volta ao Quilombo dos Palmares e se torna Zumbi, retornando às suas origens culturais de homem livre e negro.

São esses alguns dos aspectos relacionados à cultura negra africana que poderão ser debatidos futuramente, a partir da representação de Zumbi feita neste Grafite.

Figura 33 - Depoimento do aluno Hugo Soller



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

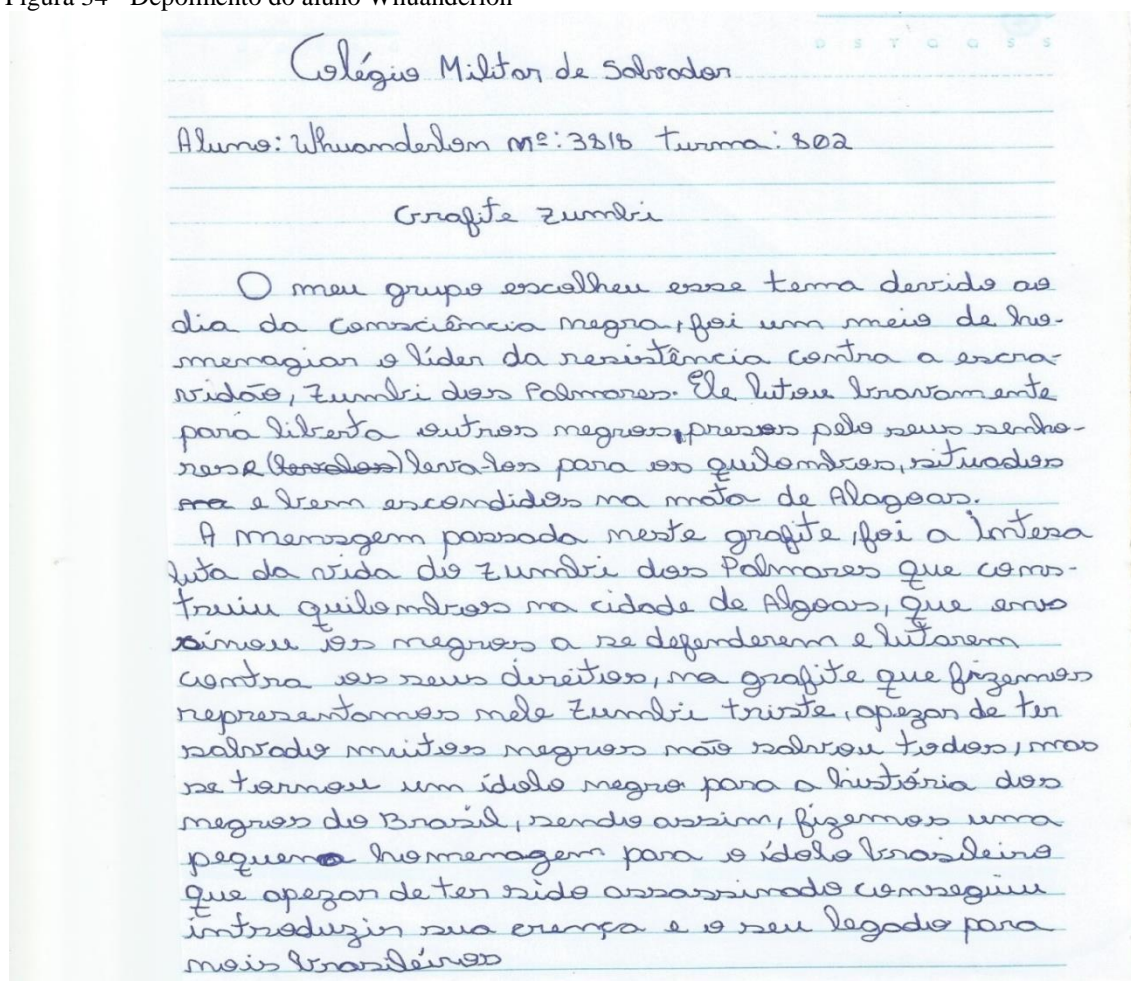
O texto escrito, produzido pelo aluno Hugo Soller, da turma 802, revela que foi um trabalho desenvolvido no Dia da Consciência Negra, pelos alunos do Colégio Militar de Salvador, situando o espaço escolar no qual as atividades se realizaram.



Justifica a escolha do tema Zumbi, um “ícone negro” pelo fato de ele haver sido um líder que respeitava a todas as etnias, inclusive os brancos pobres e que lutavam pela igualdade racial.

Interessante é a letra do aluno, que parece aquela usada inicialmente pelos grafiteiros: simples e aparentemente desordenada no espaço em branco do papel e, por isso, chama a atenção daqueles que leem o seu texto.

Figura 34 - Depoimento do aluno Whuanderlon



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

A importância atribuída a Zumbi causou o interesse pela produção de diversos textos referentes ao Grafite “Zumbi”, Mas, por uma questão de tempo para a realização deste trabalho de pesquisa, selecionei apenas dois, sendo que o primeiro já foi analisado anteriormente.

O segundo depoimento, dado pelo aluno Whuanderlan, também retoma as questões da liderança e da resistência negras, simbolizadas por Zumbi para justificar a escolha dessa personagem como tema de seu trabalho de Grafite.

Mas, em suas palavras, procuraram retratar um Zumbi triste por haver salvado muitas pessoas, mas não conseguiu salvar a todas. Há um questionamento sobre o heroísmo, típico dos

jovens que se encontram em uma faixa etária onde a fantasia se torna realidade e os estereótipos começam a se desconstruir, como aquele que passa a ideia de um Zumbi cheio de poderes e imortal.

Figura 35 - Grafite Inspirações afros




Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

O Grafite intitulado “Inspirações afros”, produzido solitariamente pelo aluno Jahel, da turma 802, apresenta-se de forma aparentemente simples, como se fosse produzido por um toy (termo utilizado para nomear um artista principiante ou sem habilidade), mas o tamanho e a presença Tag, representada apenas pela primeira letra do nome do aluno grafiteiro, revelam que ele deseja marcar seu território em um determinado espaço: no caso, a escola onde o trabalho de intervenção fora realizado.

As letras formadoras do título são pintadas com a cor amarela, da mesma forma que o contorno do continente africano, localizado dentro do coração pintado estrategicamente de preto porque esta cor é o símbolo do orgulho de um povo: o negro africano.

Figura 36 - Depoimento do aluno Jahel

|                                                                                   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <b>Colégio Militar de Salvador</b><br>Disciplina: Língua Portuguesa<br>Grande Área 2: Prática de produção de textos orais e escritos<br>Instrumento de Avaliação Parcial – Produção de texto escrito<br>Professoras: Maj Selma Jara e Professora Ana Telma<br>Aluno (a): <u>Johel Alves</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 2º Bimestre<br><br><br><br>8º ano EF<br>Nº: <u>3587</u> Turma: <u>802</u> |
|                                                                                   |  | <p>1 O tema trabalhado foi a consciência negra, que</p> <p>2 já vem sendo discutido constantemente no nosso dia-</p> <p>3 a-dia. A escolha desse tema teve como objetivo chamar</p> <p>4 a atenção a raça que foi uma das bases da nossa</p> <p>5 nacionalidade que mesmo aqui no Brasil sofre bastante</p> <p>6 discriminação.</p> <p>7 A mensagem que eu tentei passar foi que a ma-</p> <p>8 ção africana tem que estar no nosso coração, por fa-</p> <p>9 zerm parte da nossa cultura e da nossa história como</p> <p>10 país. Eu tentei com cores mais escuras grafitar o cora-</p> <p>11 ção, para retratar o amor negro e com cores mais cla-</p> <p>12 ras para destacar a África, e assim unir o dois elemen-</p> <p>13 tos, assim coloquei como título "Incorporação Afro país o</p> <p>14 autor no eu sou afrodescendente."</p> <p>15</p> |                                                                           |

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

As palavras escritas sobre a produção deste Grafite revelam que o tema já vinha sendo discutido em seu dia a dia da sala de aula e o objetivo do grafiteiro foi de chamar a atenção para os problemas que o negro ainda enfrenta, a exemplo da discriminação.

Ele se declara afrodescendente e autor do Grafite, fato que me chamou bastante atenção porque os outros depoimentos não denunciavam a origem do aluno/ grafiteiro de forma explícita como neste caso. O destaque foi pintar de negro o coração que abarca a África, continente que faz parte de nossa cultura e de nossa História, constituindo-se em centro dos estudos étnico-raciais preconizados pela Lei 10.639/03.

Figura 37 - Grafite Não ao preconceito



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

O título revela a questão do preconceito racial, caracterizado por ser um sentimento negativo e prévio que os indivíduos constroem sobre os outros, estando por isso na mente “negra” das pessoas que são preconceituosas. A figura de uma mulher dividida entre a negritude e a branquitude que se considera hegemônica possibilita enxergarmos a necessidade de compreender que somos todos iguais, reforçando a ideia de Silva (2003) para quem o preconceito é parte de “um todo chamado racismo, sistema ideológico que esvazia a humanidade seus alvos, os servilizam e constrói privilégios para aqueles que exercem o poder”.

Ao mesmo tempo, é um Grafite que nos revela a questão do etnocentrismo, “termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação às outras. Consiste em acreditar que os valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente” (MUNANGA & GOMES, 2004, p.181).

Mas esta produção fugiu ao debate anterior realizado em sala de aula porque nela aparece, de forma explícita, o reforço ao preconceito, quando os alunos utilizam o adjetivo “negra” para qualificar a mente daquelas pessoas preconceituosas, reforçando os estereótipos ainda circulantes em nossa sociedade, incluindo-se nela o espaço escolar.

Uma situação que fuja ao aparentemente previsível não pode e não deve ser ignorada, pois é o momento de abrir espaço para um debate maior sobre o tema. Esta foi a razão de eu incluir este Grafite no trabalho e tentar analisá-lo, mesmo sucintamente.

Figura 38 - Grafite Consciência Humana



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

A autora da obra *Letramento de Reexistência* considera que a mistura sem envolvimento ainda é um muro que está longe de representar a ponte que simboliza a convivência respeitosa e pacífica entre os diferentes sujeitos, incluindo-se aqui os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Salvador, agentes autores das atividades pedagógicas analisadas neste trabalho.

E o muro, no caso do Grafite acima, aparece simbolizado pela tênue linha que divide o rosto da mulher. E o desafio maior é derrubá-lo através da conscientização para os problemas enfrentados pelos negros em nossa sociedade.

As letras são preenchidas e pintadas com as cores do pan-africanismo azul, verde (as florestas africanas), vermelho (o sangue dos africanos) e preto (o orgulho africano), sendo as três últimas cores que representam a África, na concepção do Pan-africanismo, e o azul é uma cor que aparece em nossa Bandeira, representando o céu. A palavra "Mente" vem pintada com a cor preta, destacando o quão negativo é o preconceito e, ao mesmo tempo, relembra o orgulho negro.

Quanto ao estilo do Grafite, percebe-se que é um estilo livre porque exige bastante conhecimento dos efeitos de luz, sombra, plano de fundo e profundidade, além do jogo de cores.

Se o Grafite, segundo Kleiman (1995, p.21), consiste em práticas de letramento ideológicas que são determinadas social e culturalmente, a escrita que nele pode aparecer

assume significados específicos, que dependem do contexto e da instituição em que ela foi adquirida, porque visam a um determinado grupo social e a ele se direcionam.

As ideias explicam a presença de duas frases escritas no grafite A Consciência Humana: “Precisamos de 365 dias de Consciência Humana” e “Não se importe com a cor da pele, pois a única diferença é a quantidade de melanina”, porque as escolas costumam seguir os calendários nos quais aparecem datas comemorativas convencionadas pela sociedade. Mas até o ano de 2003 não havia entre essas datas alguma que se referisse a um herói dela representativo, como é o caso de Zumbi dos Palmares. Então, para suprir essa ausência, A Lei 10.639/03, em seu Artigo 79-B, decretou que o calendário escolar incluiria o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Conhecedores da Lei previamente discutida em sala de aula, os alunos marcaram posição sobre a escolha de um dia ao ano para se pensar sobre o negro, temática geralmente excluída de alguns documentos que regulam o ensino em nossas escolas. Os discentes afirmam serem necessários 365 dias ou um ano inteiro para se trabalhar conceitos como consciência negra, racismo, cor da pele, diferenças etc. Seu discurso deixa transparecer que, se a inserção das culturas negras de origens africanas fosse feita com a naturalidade pertinente à importância desse tema em nossa cultura para entendermos o processo civilizatório pelo qual passamos, a obrigatoriedade advinda com o instrumento da Lei 10.639/03 não seria necessário e todos os dias seriam dedicados à consciência humana e não somente à consciência negra.

A segunda frase faz alusão à cor da pele e à questão da melanina<sup>4</sup> “pigmento escuro ou negro da pele, coróide ou cabelo, e que lhe dá uma cor mais ou menos negra ou escura, consoante a quantidade de pigmento neles existente”.

Eles voltam-se ao pigmento com o objetivo de dizer aos negros que a única diferença entre eles e os demais é a quantidade maior ou menor desse pigmento porque, quanto aos outros aspectos, considerados socialmente “diferenciadores”, passam a ser insignificantes. Chama atenção o fato de a mulher representada no grafite possuir o cabelo amarelo, a pele negra e o nariz branco, reforçando a ideia segundo a qual o que determina os traços relativos ao cabelo e à cor da pele ser apenas a substância melanina.

Quanto aos aspectos artísticos propriamente ditos, seguindo-se os estudos de Cruz (2014), seria mais próximo de um *Hall-of-fame*, Grafite geralmente realizado em paredes legais ou paredes pouco expostas, é mais pensado e mais trabalhado, dando importância não só ao lettering (arte de escrever letras), mas também aos fundos e eventuais characters (personagem

---

<sup>4</sup> Como referenciar: *melanina* in Termos Médicos [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-12-01 17: 37:34]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/melanina>

aqui representada pela figura de uma mulher). Apresenta letras simples, em formatos arredondados, utiliza poucas cores contrastantes entre si, como preto, vermelho, branco, azul, verde e o amarelo, sendo as últimas quatro cores presentes em nossa Bandeira Nacional. Além do mais, fundo não é pintado, pois a *lonita* está em seu estado natural.

As mãos branca e negra que se entrelaçam para abarcar o continente africano destacado dentro de um globo terrestre estilizado chamam a atenção para a questão das diferenças que levam ao respeito às diversidades. O texto a seguir, escrito pelo aluno Heitor, da turma 801, completa as ideias desta análise ao dizer serem as mãos branca e negra unidas para agirem “na formação e desenvolvimento da humanidade”.

Figura 39 - Depoimento do aluno Heitor

|  |                                                               |                                   |
|--|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
|  | <b>Colégio Militar de Salvador</b>                            |                                   |
|  | Disciplina: Língua Portuguesa                                 | 2º Bimestre                       |
|  | Grande Área 2: Prática de produção de textos orais e escritos |                                   |
|  | Instrumento de Avaliação Parcial – Produção de texto escrito  |                                   |
|  | Professoras: Maj Selma Iara e Professora Ana Telma            | 8º ano EF                         |
|  | Aluno (a): <u>Heitor</u>                                      | Nº: <u>3854</u> Turma: <u>801</u> |

|    |                                                                   |
|----|-------------------------------------------------------------------|
| 1  | Meu trabalho "Precisamos de 365 dias de Consciência Humana"       |
| 2  |                                                                   |
| 3  | O tema escolhido para o meu trabalho foi a relação que as         |
| 4  | negras e brancas deixaram ter. Esse tema foi escolhido para       |
| 5  | mostrar uma visão do mundo muito diferente da realidade da        |
| 6  | massa sociedade atual.                                            |
| 7  | Uma das mensagens passadas foi: "Precisamos de 365 dias de        |
| 8  | Consciência Humana. São temos um dia de Consciência Negra durante |
| 9  | toda a ano. Devíamos ter consciência da situação durante todos    |
| 10 | os dias do ano. Não só consciência negra, mas consciência humana. |
| 11 | Foi usado muito das cores preto e branco, representando as        |
| 12 | duas raças. Uma imagem com duas mãos, uma negra e outra branca,   |
| 13 | sobre o planeta Terra sugere um mundo onde as negras e brancas    |
| 14 | trabalham juntas na formação e desenvolvimento da humanidade.     |
| 15 | O desenho da mulher negra e branca representa a mistura de dois   |
| 16 | indivíduos extremamente diferentes e como eles podem agir como    |
| 17 | um só.                                                            |
| 18 | Há, também, uma frase demonstrando que não existe uma diferença   |
| 19 | psicológica entre as duas raças.                                  |
| 20 | "Não se importa com a cor da pele, pois a única diferença é       |
| 21 | a quantidade de melanina"                                         |
| 22 |                                                                   |

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] devemos valorizar a cultura africana, que é uma cultura muito vasta e rica, que podemos estudar infinitamente, sem nunca repetir nem um assunto. Acho que quando estudamos esse assunto, podemos quebrar uma barreira de preconceitos criados por anos... (MARIANO-turma 801-8º ano do Ensino Fundamental do CMS).

Todos os desenhos e frases no trabalho foram feitos justamente para alcançar este objetivo: fazer as pessoas se conscientizarem sobre o que muitas vezes fazem inconscientemente: a discriminação. (LARISSA TRACE\_ turma 803-8º ano do Ensino Fundamental-CMS).

O trabalho se desenvolveu a partir de um processo de investigação sobre como/ou se os pressupostos da Lei 10.639/03 apareciam no Plano de Sequência Didática (PSD) de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Salvador (CMS) ao mesmo tempo em que me voltei aos estudos sobre Letramento para, a partir deles, tentar inserir no PSD o Grafite como prática pedagógica de letramento múltiplo, vernacular e semiótico, capaz de mesclar textos verbais e imagéticos, voltados aos estudos da cultura negra africana e brasileira.

Durante as pesquisas, constatei que o Plano de Sequência Didática de Língua Portuguesa referente ao ano de 2012, apesar de trazer o estímulo ao hábito da leitura como missão de todo o corpo docente e o construtivismo em suas diretrizes de ensino para todo o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), formado por treze colégios, distribuídos pelas mais diferentes regiões brasileiras, ainda apresenta problemas quanto ao entendimento dos pressupostos da Lei 10639/03, principalmente no que se refere às séries do ensino fundamental.

Segundo a teoria construtivista, é preciso considerar que o saber não é algo acabado, constituindo-se em processo incessante de construção e criação. Os sujeitos são ativos ao se educarem, [...] uns aos outros mediados pelo mundo [...] como dizia Freire (1987). E a mediação pedagógica se torna elemento fundamental como forma capaz de apoiar a aprendizagem efetiva.

Mas as contradições começam então, ao analisar os Planos de Sequências Didáticas de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental, percebi que é uma documentação ainda presa aos modelos de leitura canônicos e pertencentes ao elemento colonizador europeu. E mais ainda, tal documentação recomenda sua leitura como aquela essencial à formação do cidadão crítico, ignorando outras culturas importantíssimas na formação do povo brasileiro a exemplo da indígena, praticamente apagada e sempre estereotipada dentro do espaço escolar; e a negra, que sofreu com os movimentos diaspóricos africanos no Atlântico, objetos da Lei 10.639/03.

Se os documentos normatizadores do ensino nos Colégios Militares pertencentes ao Exército Brasileiro sinalizavam para os estudos sobre letramento, era a hora de se retomar as ideias de Colomer (2007), autora que afirmava: “ao ler textos informativos, fotográficos,



publicitários etc. realizando paralelamente atividades de pesquisa e escrita, os alunos sistematizarão conceitos e terão condições de (re) construir conhecimentos”. Além do mais, as práticas de leitura, segundo ela, devem ser interacionistas porque os textos se constituem em pontos de encontros onde a quantidade de informações extrapola a superfície do que está declarado e adquirem o sentido plural, encontrado em três vertentes: no texto, no leitor e no contexto.

E como envolver alunos de faixa etária entre 12 e 16 anos em atividades ao mesmo tempo prazerosas e culturais, com o intuito de efetivamente inserir os pressupostos da Lei 10.639/03 nos PSDs de Língua Portuguesa? Foi Souza (2003, p.36) quem me deu a resposta: utilizar os letramentos de reexistência “porque são singulares e capazes de capturar a complexidade que envolve as práticas do uso cotidiano da linguagem”, contribuindo para desestabilizar discursos já cristalizados em documentos normatizadores e, muitas vezes, distantes da realidade dos alunos e do professor.

Essa autora destacou a importância do movimento Hip-hop, sua dimensão educativa, seu comprometimento em “recriar, de maneira singular, as práticas culturais e educacionais que marcam o movimento social negro nas diferentes épocas, desde a chegada dos negros africanos no Brasil” (SOUZA, 2003, p.43).

Sendo complexo utilizar todas as manifestações do movimento Hip-hop, escolhi o Grafite porque envolve os múltiplos letramentos, pois é preciso antes de tudo ler para conhecer o tema a ser grafitado, pensar o que deseja denunciar, revelar, conscientizar etc., desenhar; escrever um título, frases e/ou mensagens e finalmente pintar com tinta spray ou tinta própria para tecidos. Depois disso tudo o grafite estará pronto.

Escolhida a técnica do Grafite, começou-se um trabalho de incentivo e estímulo a leituras que não apareciam indicadas na relação de livros previamente indicada para a série. Eram textos publicados em jornais, revista e na Internet que de alguma forma faziam alusão a questões etnicorraciais como racismo, preconceito, igualdade, diferença, discriminação, negritude, afro descendência, diáspora negra africana etc.

Após as leituras, eram realizados debates sobre os temas de maior interesse dos alunos e, a seguir, eles escolhiam um tema, separados em pequenos grupos de cinco alunos, pensavam em uma mensagem que gostariam de passar, desenhavam as ideias em um papel do caderno de Língua Portuguesa ou em papel metro e posteriormente, transpunham-nas para a lonita (tecido apropriado à técnica do Grafite). Realizados esses passos, era a vez de realmente grafitar.

Mas as resistências encontradas no decorrer das atividades foram muitas, dentre as quais se destaca o fato de o projeto ter se desenvolvido dentro de uma escola pública federal

pertencente ao Exército Brasileiro, caracterizada pela ideologia positivista, onde se instaura um poder marcado pelas regularidades e que, muitas vezes, conduz os alunos a um estranhamento diante de atividades que sejam capazes de desmobilizar essas mesmas regularidades.

Além disso, não se pode grafitar nos muros, apesar deles existirem em grandes extensões ao redor do espaço no qual a escola se encontra. Por causa desse impedimento, as atividades se desenvolveram na *lonita*, mais apropriada a atividades que não podem se realizar em muros, paredes ou espaços públicos vazios. Estabeleceu-se um momento de negociação que propiciou a realização dos trabalhos não nos muros, mas dentro deles, porque o Grafite entrou nesse espaço escolar pela primeira vez, continuando no ano seguinte, conforme comprovam os anexos.

Souza (2003) nos diz também que onde há regularidades há subjetividades, aqui reveladas nos pequenos textos produzidos pelos próprios alunos, após o término da grafitação, e posteriormente analisados, juntamente com seus Grafites, cada um dentro de seu estilo, utilizando palavras e/ou frases específicas para expressar sua mensagem que, em muitos casos, são verdadeiros gritos contra o racismo e o preconceito ainda existentes intra e extramuros da escola. Em outros, revelam os preconceitos que perpassam a sociedade e a comunidade escolar.

Ainda não se conseguiu romper, dentro da instituição, com as pesquisas geracionais que marcaram os anos 40 e 50, fator *dificultador*, muitas vezes, da realização de atividades indutoras da pesquisa, reavaliadoras do lugar social do sujeito, estimuladoras do pensamento valorativo da ação e da consciência problematizada. E, quando alguma atividade promotora de uma dessas ações acontece no âmbito da escola, ou é por interesse funcional dos seus organizadores ou, quando permitida, muitas vezes é considerada simples ilusão ideológica.

Durante a prática de intervenção, os alunos, dispostos à vontade no pátio do colégio, tiveram aulas onde puderam mover livremente os corpos e, assim, foram capazes de mover e mobilizar várias linguagens na produção de seus textos. Foi um momento onde o corpo deles realmente falou!

Porém, meu maior desafio será no decorrer no ano de 2016, quando tentarei, durante as aulas de Língua Portuguesa, trazer para o espaço da sala textos que abordem os aspectos mais significativos da história e da cultura afro-brasileiras e africanas, criando, a partir deles, estratégias para promover a discussão e a comparação entre os conteúdos destes textos e aqueles que estão presente no livro didático adotado para a série em todas as treze unidades que formam o Sistema Colégio Militar do Brasil.

Considero que autores africanos como Boaventura Cardoso e Ondjaki; afro-brasileiros como Cuti, José Carlos Limeira, Mãe Estela de Oxóssi, Henrique Freitas, Ana Rita Santiago,

Mel Adún, Guellwaaer Adún, Cristiane Sobral, Cidinha da Silva, Benício dos Santos Santos, dentre outros espalhados pelo país, dariam um excelente começo para se provocar o deslocamento da zona de conforto na qual se inserem nossos professores, principalmente aqueles que se dedicam ao Ensino Fundamental. Nas palavras de Duarte, em entrevista à Revista Carta Capital, concedida a Tory Oliveira (publicada em 09/03/2012 17h57, última modificação 20/03/2012 17h13), “o primeiro caminho é ler os autores”, pois, continua ele, “se esses professores lerem Solano Trindade, Carolina de Jesus, Joel Rufino dos Santos, Ney Lopes, Miriam Alves, Ana Maria Gonçalves, Oswaldo de Camargo e muitos outros, vão gostar e, se forem de fato educadores, vão querer levá-los para seus alunos”.

É fundamental trazer convidados para discutir com os alunos a importância da cultura e da história da África e dos africanos na formação da sociedade brasileira, enfim, mover os espaços de interação, provocar tensões que revelem e/ou resultem em processos de resistência cultural, objetivo maior da Lei 10.639/03, pois, para se entender os pressupostos dela, é preciso

#### REMEMORAR

Músicas cantadas  
 Histórias narradas  
 Na lembrança vêm  
 Vozes  
 De avós negros  
 Meus e seus  
 Falam  
 Não se calam  
 Gravam na memória  
 A minha história  
 E de outros negros também.  
 (SANTOS, 2014, p.37)

#### REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. Ficção e Memória em Conceição Evaristo. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **Instâncias de legitimação: processos de recepção e crítica literárias**. Curitiba: Appris, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Plano de Sequência Didática para o 8º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências. [S.l.], 2008b. Disponível em: <[http://www.cmn.eb.mil.br/images/regulamento/R-69\\_Regulamento%20dos%20Colegios%20Militares.pdf](http://www.cmn.eb.mil.br/images/regulamento/R-69_Regulamento%20dos%20Colegios%20Militares.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1982, p.7.

COLI, Guerreiro. **Terceira Diáspora: culturas negras no mundo atlântico**. Salvador: Currupio, 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

CRUZ, Evanilton Gonçalves Gois da. **Grafite como Prática de Letramento: O Muro e Seus Escritos**, 142p, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CUTI, Luiz Silva. **Kizomba de vento e nuvem (poemas)**. Belo Horizonte: Massa Edições, 2013.

DUARTE, Eduardo Assis (Org.). **Literatura e Afro descendência no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?** In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

FREITAS, Eduardo Oliveira. **Epistemologia da Ancestralidade. Entre lugares: Revista de Sócio poética e Abordagens Afins**. João Pessoa, v. 1, n.2, mar./ago. 2009.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Editora 34, Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KLAIMAN, Angela Bastos. Os significados do letramento. Campinas : Mercado das Letras, 1995.

LOPES, L.P.M. (Org.) **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19º ed. São Paulo. Brasiliense, 1997.

MESSIAS, Ivan dos Santos. **Hip Hop: educação e poder: o rap como instrumento de educação**. Salvador, BA, Ed. EDUFBA, 2015.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Bahia com H de Hip- Hop**. Salvador, [S.l.], 2014.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MUNANGA, Kabenguele & GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Unicamp, 2007.

PARKALL, Mikael. **Da África para o Atlântico**. Campinas: Unicamp, 2012.

REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Escala Educacional, ano 1. n. I, 2003.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). **Cadernos Negros: Poemas afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombo hoje, 2014, v.37.

ROCHA, Paula; AQUINO, Wilson. A fórmula dos colégios militares. **Revista Isto É**. n.2239, out. 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos múltiplos. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

SANTOS, Benício dos Santos. In: **Cadernos Negros**. São Paulo: Quilombo Hoje, 2014, v.7.

SANTOS, José Henrique de Freitas. **Afro-rasuras**: o Hip- hop como agência dos letramentos negros. Texto presente no livro *Subalternidades em Perspectiva: limites, ausências e devires*. Salvador: EDUFBA, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia de A. et al. (Org). **De Preto a afro-descendente**: trajetos da pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Síntese da Coleção História Geral da África: século XVI ao século XX/ coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha e Muryatan Santana Babosa. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2003.

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

SOUZA, Florentina da Silva. As vozes e seu tempo. In: **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões. In: **Revista Palmares**: cultura afro-brasileira. Brasília: Ministério da Cultura/ Fundação Cultural Palmares, Ano 1, n.2, p. 64-72, 2005.

\_\_\_\_\_; LIMA, Maria Nazaré. (Orgs.). **Literatura**: Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro-Orientais/ Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA JÚNIOR, Vilson Caetano de. **Na Palma da Minha Mão**: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3 ed. Rio de Janeiro, DIFEL, 2009.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **O Positivismo no Brasil**. Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1957.

#### Sites consultados

[www.presencacacheada.com.br](http://www.presencacacheada.com.br). Acessado em <.06 de dezembro de 2015>.

www. mec. com.br. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, **Manual para o Ensino Integral**. Acessado em <10 de outubro de 2015>.

## APÊNDICE A – ALUNOS TRABALHANDO

Figura 40 – As diferenças tentam se igualar



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Figura 41 – Olhar e pensar para depois atuar



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Figura 42 - Mãos que naturalmente se ajudam...



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Figura 43 – Fora do espaço da sala de aula



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Figura 44 – Um grafiteiro trabalha



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Figura 45 – Um grafiteiro trabalha



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO NO SEGUNDO**

Colégio Militar de Salvador  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Professora: Ana Telma Miranda  
Série: 8º ano do Ensino Fundamental  
Ano: 2014

Questionário de sondagem aplicado no segundo bimestre

- 1) Você já conhecia a Lei 10.639/03?

---

- 2) Os professores das outras disciplinas falaram sobre a Lei 10.639/03 durante suas aulas? Em caso afirmativo, o que você aprendeu sobre ela?

---

---

- 3) Para você, foi importante trabalhar com os textos que trouxessem ou promovessem debates e/questionamentos sobre o conteúdo abordado pela Lei? Por quê?

---

---

---

- 4) Qual (is) a mudança (s) que esses debates causaram em você?

---

---

---

---

- 5) Você acha que a escola respeita sua identidade cultural? Justifique sua resposta.

---

---

---

---



- 6) Que sugestões você daria para melhorar o trabalho com essa temática dentro do espaço escolar?

---



---



---

### APÊNDICE C – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Depois de realizadas as intervenções, apliquei um questionário (anexo), contendo seis itens:

Você já conhecia a Lei 10639/03?

Os professores das outras disciplinas falaram sobre a Lei 10.639/03 durante suas aulas?

Em caso afirmativo, o que você aprendeu sobre ela?

Para você, foi importante trabalhar com textos que trouxessem ou promovessem debates/questionamentos sobre o conteúdo abordado pela Lei? Por que?

Qual (is) a mudança (s) que esses conteúdos causaram em você?

Você acha que a escola respeita sua identidade cultural? Justifique sua resposta.

Que sugestões você daria para melhorar o trabalho com essa temática dentro do espaço escolar?

Escolhi uma amostragem de 18 alunos pertencentes a diferentes turmas para analisar as respostas e obtive os seguintes resultados.

Apenas 11 alunos afirmaram desconhecer a Lei 10.639/03 antes das atividades realizadas. Enquanto apenas 7 alunos sete disseram que já a conheciam. Isso constata que, apesar de haver passado 11 anos desde sua promulgação, a Lei 10.634/03 ainda é desconhecida dos alunos que chegam ao 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Salvador, local de realização da intervenção.

Perguntado se os professores de outras disciplinas falaram sobre a Lei 10.639/03 em suas aulas, obtive as seguintes respostas: 9 alunos afirmaram sinteticamente que os outros professores não abordaram ou não falaram sobre a Lei durante suas aulas e isso me assusta porque todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio deveriam abordá-la como determinam os pressupostos da Lei., principalmente se consideramos que estamos em uma escola pública federal pertencente às Forças Armadas, que possui documentos norteadores de suas práticas didático – pedagógicas. Do universo de 18 alunos, 3 disseram que apenas a professora Ana Telma (de Português) abordou assuntos preconizados pela Lei que insere o

estudo das culturas negras africanas no currículo escolar. Enquanto 6 alunos afirmaram que os professores abordaram poucas vezes ou abordaram conteúdos relacionados à Lei.

Ao perguntar se o assunto fora importante para o aluno, houve uma unanimidade na resposta afirmativa, pois os 18 alunos consideraram que foi importante o trabalho com os textos que trouxessem ou promovessem debates/questionamentos sobre o conteúdo abordado pela Lei.

Aqui existiram pequenas variáveis quando se perguntou por quê. Nesse universo, 13 respostas explicam que o trabalho foi importante porque amplia e/ou traz informações sobre novas culturas, destacando-se a africana, enquanto 3 respostas justificam a importância do estudo porque ele ampliou seus conhecimentos. Um aluno justificou dizendo que despertou a consciência de alguns, enquanto outro disse que o assunto faz parte do Brasil.

Em relação às mudanças que o assunto causou neles, os alunos assim se posicionaram: um disse que passou a ser adepto do candomblé. Outro respondeu que diminuíram o preconceito e o racismo, mas não explicou se os dele e/ou os dos outros. Um falou que passou a ter uma melhor percepção da Lei. Apenas uma resposta aparece incompreensível porque está confusa.

Os outros 15 alunos responderam abordando a questão do maior respeito pela cultura do outro, principalmente a cultura africana que ajudou a formar o povo brasileiro.

Indagados se acham que a escola respeita sua cultura e por que, eles assim se posicionaram: 17 alunos afirmaram que sua cultura é respeitada pela escola e apenas 1 respondeu que “talvez” “porque, segundo ele, a escola não fala muito sobre a cultura de cada um e conclui que o colégio é neutro.” E essa neutralidade não seria uma forma de silenciar o outro? Isso me inquietou mais que as outras respostas que aparecem quase de forma programada.

Quanto às sugestões que dariam para melhorar o trabalho com a temática dentro do espaço escolar, um aluno deixou a resposta em branco. Outro respondeu que “está ótimo do jeito que está.” Apenas um aluno disse não ter sugestões a dar sobre o trabalho. Um aluno disse que o trabalho deveria ser feito com mais seriedade (será que ele entendeu as atividades de grafiteamento como mera brincadeira porque se realizou fora da sala de aula? A dúvida não pode ser tirada devido ao tempo da intervenção).

Três alunos responderam que gostariam de ter aulas com a Professora Ana Telma. Os outros 12 alunos responderam, de forma geral, que deveria haver uma abordagem do tema ainda nas séries anteriores, corroborando aquilo que a Lei 10: 639/03 preconiza; a realização de palestras, a distribuição de panfletos, realização de seminários sobre a temática, adoção de livros que abordassem melhor o tema, inclusão do tema na Feira Cultural (Já aparece inclusa

como um dos temas da feira no ano de 2015), trabalho com o tema em toda a escola, existência de mais aulas e debates sobre a temática africana.

Em síntese, as respostas dos alunos demonstraram que este foi um projeto de inserção pioneiro no âmbito do Colégio Militar. Por isso, deve-se dar continuidade a ele para que consigamos realmente atingir o objetivo maior da Lei 10:639/03: trazer a cultura negra brasileira e africana para o contexto da sala de aula.