A lírica da periferia na escola: mediações poéticas entre Carolina Maria de Jesus e Racionais MC's

The lyric of the periphery in school: poetic mediations between Carolina Maria de Jesus and Racionais MC's

La lírica de la periferia en la escuela: mediaciones poéticas entre Carolina Maria de Jesus y Racionais MC's

Ana Carolina da Silva Lima (UEMG)
https://orcid.org/0009-0006-2827-0629
Universidade do Estado de Minas Gerais - Campus Ibirité

Resumo

Este trabalho apresenta uma experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvida em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio, com foco na inserção de práticas pedagógicas alinhadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A proposta partiu da identificação de "brechas pedagógicas", entendidas como possibilidades de intervenção no currículo escolar, para promover discussões sobre raça, desigualdade e resistência por meio da literatura de cordel e do rap. A metodologia envolveu mediação de leitura, escuta musical, roda de diálogo e produção autoral. A fundamentação teórica articula letramento literário, letramento crítico racial e concepções de educação como prática de liberdade. Os resultados evidenciam a ampliação do repertório crítico dos estudantes, a produção de textos autorais e o fortalecimento de práticas pedagógicas decoloniais. Conclui-se que a literatura, quando mediada de forma crítica, pode atuar como instrumento de transformação social.

Palavras-chave: poesia, cordel, rap, racismo, Carolina Maria de Jesus.

Abstract

This paper presents an experience developed within the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), in high school classes, focusing on pedagogical practices aligned with Ethnic-Racial Education and Brazilian laws 10.639/2003 and 11.645/2008. The proposal aimed to identify pedagogical "gaps" as possibilities for intervention in the school curriculum, promoting discussions on race, inequality and resistance through cordel literature and rap. The methodology included reading mediation, music listening, dialogue circles and student textual production. The theoretical framework articulates literary literacy, critical racial literacy and education as a practice of freedom. The results show an expansion of students' critical repertoire and engagement. The study concludes that literature, when critically mediated, can act as a tool for social transformation.

Keywords: poetry, cordel literature, rap, racism, Carolina Maria de Jesus.

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), desarrollada en clases de secundaria, con enfoque en prácticas pedagógicas alineadas con la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales y las leyes brasileñas 10.639/2003 y 11.645/2008. La propuesta buscó identificar "brechas pedagógicas" para promover debates sobre raza, desigualdad y resistencia a través de la literatura de cordel y el rap. La metodología incluyó mediación de lectura, escucha musical, diálogo y producción textual. Los resultados evidencian la ampliación del repertorio crítico de los estudiantes. Se concluye que la literatura puede actuar como herramienta de transformación social.

Palabras clave: poesía, cordel, rap, racismo, Carolina Maria de Jesus.

Introdução

Este trabalho apresenta-se como um relato de experiência desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto de Língua Portuguesa em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio, além da aplicação de uma oficina de autoria própria no ensino médio tecnológico e profissional. A proposta justifica-se pela necessidade de práticas pedagógicas alinhadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, diante da permanência da colonialidade do saber nas escolas brasileiras.

Diante desse cenário, a iniciativa buscou identificar e mobilizar brechas pedagógicas, entendidas, a partir de Michel de Certeau (1994), como táticas que surgem nas fissuras do currículo e permitem inserir debates sobre raça, desigualdade e resistência por meio da literatura de cordel e de outras manifestações artísticas periféricas.

O problema que mobilizou a intervenção foi a ausência de discussões sistemáticas sobre racialidade no projeto de cordel desenvolvido na escola, o que motivou uma mediação de leitura do cordel de Jarid Arraes sobre Carolina Maria de Jesus, articulada à música *Negro Drama*, dos Racionais MC's. A ideia direcionou um debate sobre manifestações poéticas do cordel, ligado à tradição oral, e do rap, compreendido como poesia urbana, possibilitando aos estudantes acessar narrativas que contestam o racismo, a pobreza e os silenciamentos sociais.

A fundamentação teórica incluiu bell hooks (2017), cuja concepção de educação como prática de liberdade orientou a criação de um espaço dialógico em que as vivências dos participantes foram centrais. Além disso, o trabalho dialoga com o conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo, compreendendo a escrita e a oralidade como formas de resistência, memória e denúncia social.

Metodologicamente, a atividade consistiu em leitura compartilhada, escuta musical, roda de diálogo, análise intertextual e produção autoral de cordéis com temáticas sociais. Posteriormente, a intervenção foi ampliada por meio da oficina de autoria própria intitulada *Narrativas Periféricas de Resistência: a denúncia do racismo em Carolina Maria de Jesus e na música "Negro Drama", do grupo Racionais MC's*, aplicada em uma escola pública da rede profissional e tecnológica.

Os resultados demonstraram o potencial de práticas literárias decoloniais para provocar deslocamentos epistemológicos, permitindo que os estudantes produzissem cordéis

sobre racismo, desigualdades, violência no futebol e vivências periféricas, expandindo repertórios críticos e incorporando temas historicamente marginalizados ao currículo escolar. A apresentação desses textos na feira escolar reforçou o engajamento dos discentes e consolidou a pertinência da intervenção. Ademais, na oficina foi possível observar feedbacks positivos que amplificaram o repertório sociocultural e conhecimento de mundo dos alunos.

Apesar da obrigatoriedade legal dessas temáticas, conclui-se que sua implementação permanece frágil e frequentemente restrita ao mês da Consciência Negra, evidenciando a falta de continuidade institucionalizada do debate racial na escola. Enquanto esse cenário persistir, torna-se indispensável que professores e futuros docentes recorram às brechas do cotidiano para garantir que debates sobre racismo, equidade e memória negra sejam integrados de forma viva e crítica ao processo educativo.

Portanto, a experiência confirma que o uso dessas brechas pode atuar como estratégia de resistência, valorizando vozes afro-brasileiras e fortalecendo pedagogias decoloniais no ensino de literatura.

1. Fundamentação teórica

1.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais e legislação educacional

A implementação de práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira e ao enfrentamento do racismo no espaço escolar encontra respaldo nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica. Essas legislações representam marcos para a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural, a equidade racial e a superação de perspectivas eurocentradas presentes tradicionalmente nos currículos escolares.

> Art. 26-A. 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.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

> sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (Brasil, 2008, n.p.)

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) reforçam a necessidade de práticas educativas que promovam o reconhecimento das contribuições da população negra para a formação social, histórica e cultural do país, bem como o enfrentamento de desigualdades raciais reproduzidas no ambiente escolar. Sob essa ótica, o ensino de literatura, música e manifestações culturais periféricas pode constituir importante ferramenta para reforçar representações, fortalecer identidades e promover reflexões críticas sobre racismo estrutural e exclusão social.

1.2 Michel de Certeau e as brechas pedagógicas

A experiência teve como objetivo principal identificar e mobilizar "brechas pedagógicas" presentes no cotidiano escolar, compreendidas, à luz de Michel de Certeau (1994), como táticas inventivas que emergem nas fissuras do currículo prescrito e criam usos inesperados dentro das estratégias escolares. Neste caso, tais brechas foram mobilizadas para inserir debates sobre raça, desigualdade e resistência por meio da literatura de cordel, do rap e de outras manifestações culturais periféricas.

Segundo Michel de Certeau (1994), a reinvenção do currículo escolar ocorre por meio do embate dinâmico entre as estratégias institucionais (o currículo oficial e prescrito) e as táticas astuciosas operadas pelos professores no "miudinho" do cotidiano. Isto é, atuando como "praticantes pensantes", os docentes não consomem as normas de forma passiva, mas realizam um "consumo produtivo", subvertendo as prescrições através de improvisos, "caças não autorizadas" e do uso de "brechas pedagógicas" para adequar o conteúdo às realidades e necessidades locais de seus alunos. Esse processo modifica o currículo de um "lugar" estático e normatizado em um "espaço" praticado, onde a "arte de fazer" docente permite burlar a rigidez burocrática para criar redes de saberes que tornam o conhecimento habitável, emancipatório e conectado com o cotidiano, "O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada" (Certeau, 1994, p. 38). Nele, há sempre lugar de invenção, das "artes de fazer" (p. 42).

Portanto, se “o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia, [...] que nos prende intimamente, a partir do interior [...]” (Certeau, 1994, p. 31), ele também se constitui como espaço de histórias, memórias e experiências atravessadas por relações de poder, tornando-se campo de batalha onde surgem táticas capazes de “desfazer o jogo do dominante de maneira sutil”. Desse modo, a inserção de debates sobre raça, periferia e resistência por meio da literatura de cordel, do rap e da escrevivência configura-se como estratégia de ruptura com silenciamentos produzidos no currículo escolar. O professor, ao identificar fissuras no currículo para inserir o rap ou o cordel, insere uma tática na qual ele não possui o controle do sistema, mas aproveita as ocasiões para "captar no voo" possibilidades de ganho e transformar o ambiente imposto.

1.3 Letramento literário e leitura crítica

O trabalho dialoga com a perspectiva do letramento literário, conforme Magda Soares (2003) e Rildo Cosson (2006), ao reconhecer a necessidade de mediações que ultrapassem o uso instrumental da literatura e valorizem sua experiência estética, crítica e plurissignificativa. Para os autores, a leitura literária não deve restringir-se à decodificação textual, mas constituir-se como prática social capaz de elevar repertórios culturais, subjetivos e políticos. A partir disso, cabe ao professor incentivar, por meio de práticas educativas, que o discente vá além da sala de aula, que ele saiba aumentar seu repertório e mudar o nível de sua leitura.

Para exemplificar, Cosson (2018) afirma que:

> (...)é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35). Afinal, quanto mais leituras um aluno acumula, maior será seu repertório e mais facilmente se amplia a sua competência de lidar com o universo da literatura. (Junqueira de Souza; Cosson, 2018, p. 103)

Sendo assim, a literatura deixa de ocupar somente um espaço estético e passa a atuar como possibilidade de elaboração crítica da realidade social, permitindo que sujeitos historicamente marginalizados encontrem formas de representação, pertencimento e resistência por meio da palavra. Cosson compreende o letramento literário como uma prática social da escrita e como um processo de construção de sentidos realizado tanto individual quanto coletivamente. Nessa perspectiva, o literário deixa de se restringir a um conjunto

específico de textos e passa a ser entendido como um repertório cultural amplo, formado por diferentes produções e práticas que possibilitam formas singulares de interpretação e significação da realidade.

> O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário.(Cosson, 2015, p. 11)

Em consonância com Cosson, Magda Soares traz definições relevantes que distinguem a alfabetização e o letramento. Ela estabelece que, enquanto a alfabetização foca na tecnologia da escrita, o letramento foca nas práticas sociais. Desse modo, a habilidade de ler textos buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça e classe aprimora o conhecimento sociocultural do aluno no ambiente escolar, além de desenvolver competências destinadas a "aumentar a consciência crítica dos leitores" em relação aos aspectos culturais e sociais do texto.

> Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia –a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita –a isso se chama letramento. (Soares, 2003, p. 90)

Diante do exposto, cabe afirmar que a literatura e o letramento literário funcionam, portanto, como espaço de ressignificação de histórias perpetuamente silenciadas, possibilitando compreender como determinadas vozes são apagadas em contextos marcados por desigualdades raciais e sociais.

1.4. Escrevivência, memória e pedagogias antirracistas

Essa perspectiva aproxima-se da noção de escrevivência, formulada por Conceição Evaristo, que compreende a escrita de mulheres negras como prática de resistência articulada à memória, à ancestralidade e às experiências vividas. Nesse sentido, a escrita deixa de ser unicamente uma expressão individual e passa a ser em gesto político de retomada de voz e reinscrição de experiências historicamente marginalizadas.

Como afirma Conceição Evaristo (2020), “nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a oralidade, a literatura e as artes carregam formas de resistência factualmente silenciadas. Para a autora, a escrevivência nasce da experiência e converte a escrita em espaço de pertencimento, denúncia e memória coletiva.

> Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p. 38)

Essa discussão dialoga com a concepção de educação como prática de liberdade, defendida por bell hooks (2017), que valoriza as vivências dos jovens e propõe uma pedagogia comprometida com o diálogo, a escuta e a ruptura de discursos hegemônicos. Para hooks, a educação crítica deve possibilitar que sujeitos marginalizados reconheçam suas experiências como produtoras legítimas de conhecimento.

A obra de Carolina Maria de Jesus materializa essa perspectiva ao transverter as experiências de fome, exclusão e marginalização em crítica social e memória coletiva. Nascida em Sacramento (MG), em 1914, Carolina tornou-se uma das vozes mais importantes da literatura brasileira ao registrar, em *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (1960), o cotidiano da favela do Canindé, em São Paulo, a partir da perspectiva de uma mulher negra, pobre e periférica.

Sua escrita rompe com representações estereotipadas tradicionalmente produzidas sobre sujeitos marginalizados e periféricos, apontando como a literatura pode funcionar como instrumento de resistência, visibilidade e afirmação de humanidade diante de estruturas marcadas pelo racismo e pela desigualdade social. Ao narrar experiências de fome, violência, exclusão e invisibilidade, Carolina transfigura a escrita em espaço de denúncia e sobrevivência, aproximando-se da noção de escrevivência postulada por Conceição Evaristo.

Mesmo após o reconhecimento alcançado com a publicação de *Quarto de Despejo*, Carolina continuou enfrentando preconceitos relacionados à raça, gênero e classe social, o que demonstra como o racismo estrutural se faz presente do mesmo modo no campo literário e intelectual. Sua obra ultrapassa o caráter autobiográfico e assume dimensão política, ao

revelar experiências de sujeitos silenciados e tensionar discursos dominantes sobre pobreza, periferia e exclusão social.

A experiência de Carolina Maria de Jesus dialoga com as reflexões de bell hooks acerca dos impactos subjetivos do racismo e da exclusão social. A autora explica que o racismo além de ser um sistema que oprime ele molda a experiência emocional, afetiva e psicológica das pessoas negras. A escrita de Carolina Maria de Jesus mostra essa incidência ao observarmos o medo constante da fome, da violência, da rejeição e da invisibilidade social presentes em sua obra. Hooks lembra que a resistência nasce da fala — e Carolina resistiu escrevendo, convertendo sua dor em voz política.

A desigualdade social brasileira tem raízes na escravidão e na ausência de políticas efetivas de inclusão racial após a abolição. Leis atuais, como o Estatuto da Igualdade Racial (2010) e as políticas de cotas, reconhecem que o racismo produz desigualdades materiais duradouras. Carolina já protestava, em 1960, a falta de acesso à moradia digna, educação e alimentação, problemas que seguem afetando majoritariamente pessoas negras. A seguir estão alguns trechos da obra da autora que descrevem essas denúncias:

> Como é horrivel ver um filho comer e perguntar: 'Tem mais?'. Esta palavra 'tem mais' fica oscilando dentro do cerebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais [...] Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão [...] O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome tambem é professora. Quem passa fome aprende a pensar no proximo, e nas criança [...] Dura é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado [...] Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu carater [...] Quando puis a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia" (Jesus, 2014, p. 9, 13, 26, 34, 37, 39)

Os fragmentos da obra de Carolina Maria de Jesus comprovam com eficiência a crítica da literatura, permitindo que experiências historicamente silenciadas sejam reconhecidas no espaço social e educacional. Diante desse exposto, a leitura deve ser compreendida como prática de escuta, permitindo perceber não apenas aquilo que está dito, mas também os silenciamentos constantes produzidos.

É possível estabelecer novamente uma relação direta com o conceito de letramento proposto por Magda Soares (2004), que compreende o letramento como ação social, envolvendo a capacidade técnica de ler e escrever, os usos e significados atribuídos à leitura no cotidiano, abrangendo habilidades cognitivas e metacognitivas, como interpretação,

estabelecimento de relações, compreensão de linguagem figurada, mobilização de conhecimentos prévios e reflexão crítica sobre os textos.

Considerando essa concepção de leitura, torna-se possível compreender a defesa de Djamila Ribeiro (2019) quanto à necessidade de práticas conscientes e cotidianas de enfrentamento ao racismo, sobretudo no campo educacional. Para a autora, um ensino que reconheça e valorize diferentes formas de existência e promova representações positivas da população afrodescendente beneficia toda a sociedade, pois possibilita a construção de novas subjetividades e rompe com perspectivas hierarquizadas.

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Lélia Gonzalez (2020), que questiona o mito da democracia racial e propõe a noção de amefricanidade como forma de afirmar a centralidade das experiências afro-latino-americanas. Ao discutir raça, cultura e colonialidade, a autora declara como o racismo estrutura relações sociais e produz apagamentos históricos que atravessam o espaço escolar. Para Lélia Gonzalez, o racismo no Brasil opera de forma silenciosa e naturalizada, atravessando instituições, relações sociais e a organização do país. Ela afirma que a sociedade brasileira "hierarquiza corpos", colocando pessoas negras em posições de maior exploração e vulnerabilidade. A vida de Carolina divulga esse mecanismo pois mesmo com talento e reconhecimento, ela continuou sofrendo exclusão e discriminação por ser uma mulher negra e pobre.

Em diálogo com essa perspectiva, bell hooks (2019) a da representação racial e de gênero na construção de pedagogias críticas e libertadoras. A autora aponta que, sem nomearmos nossas dores, não conseguiremos articular nossos prazeres.

> Sem uma forma de nomear a nossa dor, nós também não temos palavras para articular nosso prazer. De fato, uma tarefa fundamental dos pensadores negros críticos tem sido a luta para romper com os modelos hegemônicos de ver, pensar e ser que bloqueiam nossa capacidade de nos vermos em outra perspectiva, nos imaginarmos, nos descrevermos e nos inventarmos de modos que sejam libertadores. (hooks, 2019, p.29)

Assim, a tarefa fundamental dos pensadores negros consiste em romper com modelos dominantes de ver, pensar e ser, desafiando perspectivas colonizadoras e aumentando possibilidades de existência e reinvenção social.

Por fim, Cosson (2021) de igual modo, mobiliza contribuições para pensar o ensino de literatura como experiência estética e formativa capaz de articular fruição e consciência crítica. Para o autor, formar leitores vai além da simples habilidade de ler, pois a leitura é

sempre mediada por práticas de ensino e por concepções sociais sobre aquilo que deve ou não ser legitimado como literatura. O letramento literário, portanto, constitui elemento essencial no processo educativo, não por favorecer o hábito da leitura e o prazer estético, mas por fornecer instrumentos para compreender, interpretar e ler o mundo com criticidade.

Nessa perspectiva, o rap e a literatura periférica deixam de ser compreendidos apenas como manifestações artísticas ou formas de entretenimento e passam a ser reconhecidos como produções culturais capazes de construir conhecimento sobre a realidade social brasileira. Essas expressões artísticas possibilitam interpretar criticamente experiências marcadas pelo racismo estrutural, pela desigualdade e pela exclusão social, funcionando como formas legítimas de elaboração estética, política e intelectual.

O estudioso Gilroy afirma que, "A música e seus rituais podem ser utilizados para criar um modelo pelo qual a identidade não pode ser entendida nem como uma essência fixa nem como uma construção vaga [...]" (Gilroy, 2001)**.** Essa definição dialoga com o conceito de escrevivência pois podemos conceber o rap como uma forma contemporânea de registro das vivências dos corpos negros.

O rap brasileiro, especialmente nas produções trabalhadas nesta pesquisa, atua como uma espécie de crônica urbana contemporânea, registrando experiências periféricas e deslocando-as em denúncia social e memória coletiva. Além disso, a valorização dessas formas de oralidade no espaço escolar contribui para romper com perspectivas que legitimam apenas formas tradicionais e eurocentradas de linguagem. O rap, enquanto poesia oral e performática, mobiliza ritmo, memória, identidade e coletividade, permitindo reconhecer a linguagem periférica e as variedades linguísticas como formas legítimas de expressão cultural e produção de sentidos.

Ademais, na música *Negro Drama*, dos Racionais MC's há um ponto extremamente relevante a ser trabalhado com os estudantes que são os dialetos e girias, expressões essas que estão intrinsecamente ligadas a trajetória dos jovens. O Hip-Hop valoriza a "fala da rua" e as gírias como sistemas linguísticos complexos que expressam identidade e resistência, combatendo o preconceito linguístico no ambiente escolar. Em suma, a literatura marginal e o rap devolvem ao estudante o protagonismo de sua própria educação, tornando a periferia em um centro produtor de teoria, arte e saber.

2. Metodologia

2.1 Intervenção pedagógica no PIBID

A atividade foi desenvolvida em dois momentos e surgiu da necessidade de integrar temáticas como o racismo ao projeto de intervenção "*Vozes de Minas: a variação linguística como identidade cultural"*, realizado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola estadual pública. O projeto inicialmente abordava a literatura de cordel e a valorização das variações linguísticas, especialmente o falar mineiro, compreendendo a linguagem como elemento da identidade cultural e da construção das identidades sociais.

A literatura de cordel, marcada pela oralidade, pelas rimas, pela crítica social e pela sabedoria popular, constitui uma das expressões mais significativas da cultura popular brasileira. No entanto, mesmo sendo um importante patrimônio cultural, ainda é pouco explorada nos espaços escolares, que frequentemente priorizam metodologias tradicionais de ensino. Nesse sentido, o cordel apresenta capacidade para aproximar os discentes da leitura literária e estimular reflexões críticas sobre a realidade social.

Ademais, a valorização das variações linguísticas possibilita reconhecer a pluralidade da Língua Portuguesa e combater preconceitos linguísticos historicamente presentes no ambiente escolar. Assim, percebemos a necessidade de integrar ao projeto temas relacionados ao racismo estrutural, à desigualdade social e às vivências periféricas, utilizando a literatura e a música como instrumentos de mediação crítica.

Na primeira etapa[1], realizou-se a mediação de leitura do cordel de Jarid Arraes sobre Carolina Maria de Jesus, presente no livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis.* Foram analisados aspectos relacionados às vivências da personagem, aos desafios enfrentados na favela e às manifestações do racismo presentes em sua trajetória. Durante a leitura, observou-se maior envolvimento dos estudantes à medida que os temas abordados se aproximavam de experiências sociais presentes em seus cotidianos, especialmente discussões relacionadas à exclusão, preconceito e violência.

No segundo momento, foi proposta a articulação com a música *Negro Drama*, do grupo Racionais MC's. Inicialmente, a música foi reproduzida integralmente e, posteriormente, alguns trechos foram retomados para discussão coletiva, incentivando os

[1] A intervenção descrita foi desenvolvida em parceria com a bolsista Paloma dos Santos Moura, integrante do Subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID, e contou com a mediação da professora Geizita das Graças Mendes Souza Moraes e sob coordenação da professora Eliane Geralda da Silva Fonseca, coordenadora do subprojeto.

participantes a interpretarem as críticas sociais presentes na letra e estabelecerem relações com a realidade brasileira contemporânea. A escuta da música provocou o engajamento da turma, principalmente nos momentos em que eles identificaram relações entre a letra e acontecimentos sociais conhecidos por eles, elevando o debate sobre violência policial, racismo estrutural e desigualdade social.

Em seguida, foram lidos trechos da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus, estabelecendo relações intertextuais entre o cordel, a música e o diário. Nesse processo, os jovens perceberam como diferentes linguagens artísticas — literatura, cordel e rap — podem construir denúncias semelhantes a partir de perspectivas periféricas e racializadas.

A partir dessa mediação, os estudantes foram convidados a identificar elementos em comum entre as produções analisadas, especialmente no que se refere às experiências de violência, racismo, fome, desigualdade e marginalização social. A metodologia incluiu leitura compartilhada, escuta musical, roda de diálogo, análise intertextual e produção autoral de cordéis com temáticas sociais.

2.2 Oficina "*Narrativas Periféricas de Resistência: a denúncia do racismo em Carolina Maria de Jesus e na música "Negro Drama"*

Posteriormente, a atividade foi ampliada por meio da oficina de autoria própria intitulada "*Narrativas Periféricas de Resistência: a denúncia do racismo em Carolina Maria de Jesus e na música "Negro Drama", do grupo Racionais MC's"*, aplicada em uma escola pública da rede profissional e tecnológica.

A oficina teve duração aproximada de duas horas e foi organizada em momentos de leitura, escuta, debate e reflexão coletiva, priorizando metodologias participativas e dialógicas. Buscou-se construir um espaço de escuta e troca de experiências, incentivando-os a relacionarem os textos trabalhados às suas próprias vivências e percepções sobre desigualdade, racismo e periferia.

No primeiro momento da oficina, realizou-se uma reflexão inicial a partir das seguintes questões: "Para que serve um texto literário? Ele pode denunciar? Contar vidas? Mostrar aquilo que se tenta esconder?" As perguntas tinham como objetivo provocar reflexões sobre a função social da literatura e incentivá-los a compreenderem a escrita como espaço de memória, crítica e resistência.

Em seguida, foram apresentadas explicações sobre a literatura de cordel e exibido um vídeo ilustrativo produzido pelo professor Wagner Dias, disponível no Instagram de Vera Eunice de Jesus, filha de Carolina Maria de Jesus. Posteriormente, realizou-se uma breve contextualização sobre Jarid Arraes e sobre a trajetória de Carolina Maria de Jesus, sua contribuição para a literatura brasileira e para a representação de sujeitos marginalizados.

Após esse momento introdutório, foram realizadas análises minuciosas de trechos da obra *Quarto de Despejo*, sempre incentivando que compartilhassem suas interpretações, experiências e percepções sobre os temas presentes na narrativa. Em seguida, novas questões foram lançadas para fortalecer o debate, como: "Por que algumas vozes são mais ouvidas que outras?" e "O que é racismo estrutural?". Para essa discussão, foram mobilizadas contribuições teóricas de Lélia Gonzalez e bell hooks, relacionando racismo, exclusão social e experiência de vida.

Em sequência, foram introduzidas músicas que dialogavam com as temáticas trabalhadas, inicialmente *Negro Drama*, dos Racionais MC's, e, posteriormente, *Cota Não É Esmola*, de Bia Ferreira, e *Canção Infantil*, de Cesar MC. As letras foram analisadas coletivamente, com destaque para trechos que evidenciam violência policial, racismo e desigualdade social.

Na análise da música *Negro Drama*, destacou-se o trecho: "Recebe o mérito a farda que pratica o mal / Me ver pobre, preso ou morto já é cultural", para reflexão sobre violência institucional e naturalização da morte da população negra. Já na música *Canção Infantil*, de Cesar MC, discutiu-se o trecho que faz referência ao caso dos cinco jovens assassinados em Costa Barros, no Rio de Janeiro. Nesse momento, foi apresentada a notícia sobre o caso, evidenciando a intertextualidade entre as músicas e acontecimentos reais vivenciados pela população negra periférica.

A discussão das músicas possibilitou aos alunos perceberem como diferentes manifestações artísticas periféricas estabelecem diálogo direto com acontecimentos históricos e cotidianos, queixando violências estruturais que atingem principalmente corpos negros e marginalizados. Adicionalmente, buscou-se demonstrar como o rap e a literatura podem funcionar como espaços de memória, denúncia e resistência.

Por fim, foi abordado o conceito de escrevivência, discutindo como a escrita de mulheres negras nasce das experiências vividas, das dores herdadas e das memórias coletivas que atravessam o corpo e a comunidade. Destacou-se que tanto Carolina Maria de Jesus

quanto os Racionais MC’s convertem vivências periféricas em registros de violações sociais e afirmação identitária, fazendo da palavra um instrumento de resistência.

Como encerramento da oficina, foi levantada a reflexão “Uma ideia importante que fica para mim...”, momento em que os discentes compartilharam percepções, experiências pessoais e relatos relacionados às discussões realizadas. As falas indicaram o impacto das atividades no reconhecimento da equidade racial na educação e na valorização de narrativas silenciadas no ambiente de ensino.

Ao longo da oficina, constatou-se participação ativa dos ouvintes, especialmente nos momentos de diálogo e compartilhamento de experiências pessoais.

3. Resultados

A intervenção resultou na produção de cordéis sobre racismo, desigualdades, violência no futebol e vivências periféricas. Compreende-se a ampliação do repertório crítico dos estudantes e a inclusão de temáticas marginalizadas no cenário acadêmico. A exposição dos textos na feira escolar contribuiu para o aumento do engajamento e da participação estudantil.

As práticas comprovam como produções artísticas periféricas possibilitam a construção de identificações, reconhecimento e reflexão crítica dentro da escola. Por conseguinte, a ação demonstrou a eficiência do rap, do cordel e da literatura marginal como ferramentas de mediação para debates sobre racismo, desigualdade social e resistência.

Desse modo, a oficina buscou construir um espaço de escuta, diálogo e protagonismo estudantil, articulando literatura, música e experiências sociais como instrumentos de formação crítica. O diálogo levantado mostrou o efeito das produções artísticas periféricas para promover debates sobre identidade, memória coletiva e resistência no contexto educacional.

Examina-se que, por meio da oficina, os integrantes foram capazes de refletir criticamente sobre desigualdade social e sobre as diferentes formas pelas quais o racismo estrutural se materializa no cotidiano, como na violência policial direcionada desproporcionalmente à população negra, na invisibilização de autores e produções culturais negras no cânone literário, na naturalização da pobreza associada à população negra e na

criminalização e estereotipação de corpos negros. Nesse processo, a literatura de cordel e a música atuaram como instrumentos de denúncia, identificação e resistência.

A apresentação da trajetória de Carolina Maria de Jesus por meio de vídeo, cordel contemporâneo e leitura compartilhada possibilitou a construção coletiva de sentidos a partir da intertextualidade entre diferentes linguagens artísticas. Efetivamente, as atividades favoreceram a participação ativa e o contato com produções literárias negras e periféricas.

Similarmente foi possível perceber que, por meio das "fissuras" abertas no currículo em ambas as mediações realizadas, os jovens aproximam-se dos conteúdos escolares por meio de suas próprias vivências, especialmente por intermédio do rap. Considerando que o gênero musical ocupa espaço significativo no cotidiano juvenil, sua inserção na estratégia de ensino possibilitou incrementar o interesse e a participação dos discentes, além de favorecer debates sobre temáticas ainda pouco exploradas no espaço escolar.

A escuta e análise das músicas contribuíram para aproximar os estudantes da literatura negra, de escritoras negras e de discussões relacionadas à equidade racial, memória e resistência. Assim, percebe-se um deslocamento do silêncio e do apagamento para a memória e para a resistência, permitindo que deixassem de ocupar o lugar de leitores e assumirem posições de sujeitos críticos e produtores de discurso. Nesse sentido, a literatura atuou como espaço de escuta e fala, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a equidade e com práticas pedagógicas antirracistas.

Considerações finais

A experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) esclareceu o potencial da literatura, do rap e de outras manifestações artísticas periféricas como instrumentos de mediação crítica no ambiente escolar. A articulação entre cordel, música e escrevivência possibilitou engajar o olhar dos alunos sobre racismo estrutural, desigualdade social, memória e resistência, promovendo maior aproximação das temáticas marginalizadas no currículo. A análise de estruturas complexas de rimas, metáforas e intertextualidades no rap desenvolve habilidades de leitura e interpretação que são aplicáveis a qualquer outro gênero textual.

As ações realizadas demonstraram que práticas pedagógicas alinhadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais podem favorecer a construção de espaços de escuta, diálogo e protagonismo estudantil, contribuindo para o aumento do repertório sociocultural e para o

desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade. Ao ver sua cultura (hip-hop, gírias, oralidade) validada pela escola, o jovem negro e periférico sente-se pertencente ao ambiente acadêmico, o que é crucial para a sua permanência e sucesso escolar. A propósito, a inserção do rap e da literatura periférica aproximou os conteúdos escolares de suas vivências, fortalecendo o engajamento e a participação nas propostas desenvolvidas.

Contudo, apesar da obrigatoriedade estabelecida pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as pautas sobre raça ainda permanecem fragmentadas e frequentemente restritas a momentos pontuais no ambiente escolar. Essas práticas fortalecem a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira no cotidiano escolar, indo além de atividades isoladas no mês da Consciência Negra. Nesse contexto, torna-se fundamental que professores e futuros docentes mobilizem brechas pedagógicas no cotidiano escolar como forma de tensionar silenciamentos históricos e angariar representações no ensino de literatura.

Desse modo, conclui-se que a literatura, quando mediada de forma crítica e comprometida com perspectivas antirracistas e decoloniais, pode atuar como ferramenta de transformação social, valorizando vozes periféricas e fortalecendo práticas educativas voltadas à equidade racial e à formação de sujeitos críticos, havendo uma maior integração entre o saber acadêmico e o saber da vida cotidiana, tornando a escola um espaço de diálogo intercultural real.

Referências

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen Livros, 2017.

BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. [Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010]. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: Artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CESAR MC. *Canção infantil*. Intérprete: Cesar MC. [S. l.]: Independente, 2015. 1 vídeo (6 min).

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2021.

EVARISTO, Conceição. Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (*org.*). *Escrevivência:* identidade, gênero e raça. Rio de Janeiro: Pallas, 2020. p. 38.

GILROY, Paul**.** O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2001. GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afrolatinoamericano:* ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017. *(Nota: Adicionado o título da obra correspondente à autora citada no texto)*.

hooks, bell*. Olhares negros*: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

JUNQUEIRA DE SOUZA, Renata; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95–109, 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62764. Acesso em: 16 maio 2026.

RACIONAIS MC'S. Negro drama. *In*: RACIONAIS MC'S. Nada como um dia após o outro dia. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002. 1 CD. Faixa 4.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.