



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Rosana da Silva Santos

**POESIA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM A LINGUAGEM
POÉTICA DO RAP**

Salvador

2021

ROSANA DA SILVA SANTOS

**POESIA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM A LINGUAGEM
POÉTICA DO RAP**

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia, como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Alvanita Almeida Santos

Salvador

2021

Santos, Rosana da Silva.

Poesia em sala de aula: uma experiência com a linguagem poética do rap / Rosana da Silva Santos. - 2021.

135 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Alvanita Almeida Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

1. Linguagem e literatura. 2. Literatura - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - São Francisco do Conde (BA). 3. Leitura - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - São Francisco do Conde (BA). 4. Poesia - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - São Francisco do Conde (BA). 5. Rap (Música). 6. Hip-hop (Cultura popular). I. Santos, Alvanita Almeida. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 807
CDU - 82(07)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pelas bênçãos diárias e pela fortaleza;

A meu querido esposo Gustavo, pelo apoio, fazendo-me acreditar que era possível a realização do curso, mesmo com tantas adversidades;

A meus pais, Antônio Rui e Edelzuita, por sempre incentivarem meus estudos e por me ajudarem, juntamente com as minhas irmãs Silvana e Érica e Gleidinéa, no cuidado e na educação de Gustavo para que eu pudesse assistir às aulas e estudar;

A meu grande colega e amigo Carlos Bruno que me apresentou ao programa e me encorajou a fazer a inscrição;

Ao PROFLETRAS-UFBA, pela oportunidade de reflexão sobre a minha prática e pela possibilidade de mudanças de paradigmas;

À professora Alvanita Almeida pela orientação e apoio na construção, desenvolvimento e realização do meu trabalho;

Aos professores Sílvio Roberto e Suzane Costa pelas valiosas contribuições na qualificação e a todos os professores do PROFLETRAS pela partilha de conhecimentos tão significativos;

Aos colegas de curso que dividiram os sonhos, anseios, angústias e conquistas, durante estes dois anos, em especial a Daniele, Eliene, Elisângela e Jailma. Gratidão pela parceria e atenção, sempre;

A meus colegas de trabalho do Colégio Mendel Vilas e da Escola Municipal Joaquim Alves Cruz Rios, pelo apoio nas dificuldades enfrentadas ao conciliar trabalho e estudo;

À equipe diretiva e de coordenação da Escola Municipal Joaquim Alves Cruz Rios que sempre se mostraram dispostos a colaborar com a pesquisa e intervenção, na escola.

A meus estudantes do 9º ano, principalmente, por despertarem, em mim, as inquietações que me levaram ao PROFLETRAS.

RESUMO

Este memorial de formação tem como finalidade propor uma experiência com a linguagem poética do *rap* a estudantes do 9º ano do ensino fundamental II da rede municipal de São Francisco do Conde – BA, por meio de uma proposta didática composta de oficinas de leitura e rodas de conversa. O objetivo principal da proposta é a leitura do texto poético visando sua compreensão e função heurística. O *rap* foi escolhido como gênero poético, considerando sua importância como produção cultural jovem e por buscar trazer, para o espaço da sala de aula, outras práticas culturais. Para tanto, a fundamentação do trabalho foi feita com as seguintes contribuições: conceitos de leitura e ensino de leitura de Isabel Solé (1998) e Vicent Jouve (2002); reflexões acerca das funções da literatura promovidas por Antônio Cândido (2002); percepções sobre literatura e ensino de literatura, a partir de Márcia Abreu (2003) e Mei Hua Soares (2008); conceito de poesia e texto poético de Otávio Paz (1984); conceito de poesia oral de Paul Zumthor (1997) e estudo sobre *rap* e cultura *hip-hop* partindo das contribuições de Ana Lúcia Sousa (2011) e Alexandre Pitta (2019).

Palavras-chave: texto poético; *rap*; *hip-hop*; leitura; literatura; literatura marginal, produção poética jovem negra.

ABSTRACT

This training memorial aims to propose an experience with the poetic language of rap to students of the 9th grade of elementary school II in the municipal network of São Francisco do Conde - BA, through a didactic proposal composed of reading workshops and conversation circles. The main objective of the proposal is to read the poetic text, its understanding and heuristic function. Rap was chosen as a poetic genre, considering its importance as a young cultural production and for seeking to bring other cultural practices to the classroom space. Therefore, the work was based on the following concepts: reading concepts and teaching of reading by Isabel Solé (1998) and Vicent Jouve (2002); reflections on the functions of literature promoted by Antônio Cândido (2002); perceptions about literature and literature teaching, from Márcia Abreu (2003) and Mei Hua Soares (2008); concept of poetry and poetic text by Otávio Paz (1984); concept of oral poetry by Paul Zumthor (1997) and study on rap and hip-hop culture based on the contributions of Ana Lúcia Sousa (2011) and Alexandre Pitta (2019).

Keywords: poetic text; rap music; hip hop; reading; literature; marginal literature, young black poetic production.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 Monge Mc em dueto de MCs, Belo Horizonte	92
Figura 2 Nelson Triunfo, famoso dançarino de <i>breack</i> , no Centro de São Paulo	
Figura 3 Grafite no Centro de São Paulo.	92
Figura 4 Grafiteiro em ação.....	92
Figura 5 DJ Kool Herc e Equipe Herculords em <i>boulevard</i> no Bronx.....	92
Figura 6 Bairro do Brooklyn na década de 70.....	93
Figura 7 Grupo de break no Brasil da década de 80.....	94
Figura 8 MCs da década de 70 nos EUA.....	94
Figura 9 Racionais Mcs – 2002.....	95
Figura 10 Emicida.....	95
Figura 11 Criolo.....	95
Figura 12 MV Bill.....	95

LISTA DE ABREVIÇÃO E SIGLAS

COVID-19	Corona Vírus Disease 2019
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Supremo Tribunal Federal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Severa Corona Vírus 2
STF	Supremo Tribunal Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. O INÍCIO DE TUDO	13
2.1 A ESCOLA “PARAFUSADA” QUE TIVE E QUE LEVEI COMIGO.....	14
2.2 A PASSAGEM PELA UNIVERSIDADE	17
3. A SALA DE AULA DE SÃO FRANCISCO DO CONDE E O PROFLETRAS.....	20
3.1 A MINHA ESCOLA E OS MEUS ESTUDANTES DE SÃO FRANCISCO DO CONDE	21
3.2 “DESPARAFUSANDO” A SALA DE AULA	23
3.3 QUAL O PROBLEMA?.....	28
4. A PANDEMIA: UMA DOLOROSA MUDANÇA DE PLANOS.....	30
4.1 OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE	33
4.2 O VÍRUS DA DESIGULDADE	35
5. O TEXTO POÉTICO:UM VISITANTE NÃO MUITO FAMILIAR NA SALA DE AULA	41
5.1 AS DIFICULDADES COM AS LEITURAS NA ESCOLA	41
5.2 O PAPEL DA POESIA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	44
6. RAP: A POESIA DESPARAFUSADA DO HIP-HOP.....	50
6.1 ESTA BATIDA TEM HISTÓRIA	51
6.2 O RAP COMO RESISTÊNCIA DE UMA FORÇA JOVEM NEGRA.....	54
6.3 A ESTÉTICA E A LINGUAGEM DO RAP.....	59

7. PROPOSTA DIDÁTICA – TEXTO POÉTICO: “PRESENTE!”	65
7.1 OFICINAS.....	67
7.1.1 OFICINA 1: O QUE É POESIA, ENTÃO?.....	67
7.1.2 OFICINA 2: ESTA POESIA TEM HISTÓRIA!.....	69
7.1.3 OFICINA 3: A POESIA QUE ESTÁ NA MINHA <i>PLAYLISTS</i>	79
7.1.4 OFICINA 4: DE QUE É ESSA VOZ?	89
7.1.5 OFICINA 5: CULMINÂNCIA “ENTRE VERSOS, RIMAS E LUTA”	98
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101

1 INTRODUÇÃO

O presente memorial de formação é produto da conclusão do Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal da Bahia – PROFLETRAS/UFBA. Aqui registrei as memórias e reflexões sobre mim, minha formação acadêmica e profissional. Foi um processo longo e complexo, uma mudança de paradigmas, em que voltei os meus olhos para o passado, na busca pela compreensão da minha identidade docente; para o presente, analisando criticamente a minha atuação, em sala de aula com meus estudantes e mirei-os para o futuro, a fim de viver e ser a professora que desejo, mas sempre em construção. Não foi fácil, mas essencial, para mim.

O ingresso no mestrado profissional já revelara uma necessidade de repensar o ensino de língua materna, o espaço da sala de aula e o lugar ocupado pelo estudante nela. Só não sabia quão significativa seria repensar-me docente. Elizeu Clementino de Souza (2019) propõe uma reflexão acerca da importância de perspectivas teóricas e metodologias de trabalho com abordagem biográfica ou de histórias de vida – escritas de si – na formação de professores, uma vez que possibilita desvelar e ou reconstruir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos no contexto (SOUZA 2019, p. 95). Nesse sentido, esse memorial representa, para minha docência, muito mais do que um produto de conclusão de curso, é o registro de reflexões e ressignificações da minha história como docente.

O contexto pandêmico comprometeu etapas importantes do programa do PROFLETRAS, trazendo um misto de frustração e ansiedade, mas por outro lado, evidenciando, ainda mais, as fragilidades da escola pública, deixando claro a urgência em se discutir os abismos existentes na educação no Brasil. Foi desafiador seguir o trabalho sem uma intervenção – momento de grande expectativa para o mestrando, todavia ela se transformou em uma proposta didática, desenvolvida a partir das minhas inquietações e de resultados frustrantes ao trabalhar com o texto poético nas aulas de Língua Portuguesa das classes de 9º ano do Ensino Fundamental Centro Educacional Joaquim Alves Cruz Rios, no município de São Francisco do Conde, onde leciono. O grupo de estudantes não apreciava propostas pedagógicas que envolviam

textos poéticos, sempre demonstrando falta de interesse e prazer, durante a leitura e argumentando se tratar de textos difíceis e incompreensíveis.

Nesse sentido, vislumbrei a construção de uma proposta didática que possibilitasse ao estudante uma nova experiência de leitura do texto poético, julgando-a como necessária, uma vez que o contato com a poesia é essencial e possibilita a construção de reflexões críticas, criatividade e formação cidadã do indivíduo. As oficinas de leitura e rodas de conversa apresentadas propõem estratégias de leitura que aproximem os estudantes do texto poético, tornando sua leitura prazerosa e compreensível, a partir do *rap*, produção poética da cultura *hip-hop*. Esse gênero foi escolhido para a proposta, na busca por trazer outras práticas culturais para o espaço de sala de aula (ABREU 2006, p. 36), uma vez que apresenta, em sua construção, elementos típicos da estética poética, também pela sua importância como produção cultural jovem, bastante popular e apreciada entre os estudantes-participantes. Há o desejo de aproximá-los do texto poético, a partir de um gênero significativo, já familiar e, assim, favorecer a compreensão leitoras dos estudantes.

Para mim, como docente, a construção desse trabalho é um momento de reflexão sobre a minha prática e sobre os caminhos que devo trilhar para auxiliar meu estudante em sua formação leitora. Os objetivos iniciais e a essência da investigação, que me guiavam na construção de uma intervenção, foram mantidos na construção do material, mesmo com a mudanças necessárias exigidas pela pandemia.

Foram mantidos também, como objetivo principal, a leitura do texto poético, tendo como finalidade a sua compreensão e função heurística. Como objetivos secundários, destaco a aproximação do estudante ao texto poético, sensibilizando-o quanto ao seu valor estético e sua importância como forma de expressão humana, além de contribuir para a sua escolarização literária.

A fundamentação do trabalho foi feita com as contribuições dos seguintes teóricos: conceitos de leitura e ensino de leitura de Isabel Solé (1998) e Vicent Jouve (2002); reflexões acerca das funções da literatura promovidas por Antônio Cândido (2002); percepções sobre literatura e ensino de literatura, a partir de Márcia Abreu (2006) e Mei Hua Soares (2008);

conceito de poesia e poema de Octavio Paz (1984); conceito de poesia oral de Paul Zumthor (1997) e estudo sobre *rap* e cultura *hip-hop* partindo das contribuições de Ana Lúcia Sousa (2011) e Alexandre Pitta (2019).

A metodologia do presente trabalho é de base autoetnográfica, uma vez que me encontro envolvida também no cenário, por entender que contempla os objetivos e por respeitar as questões particulares do grupo estudado, as quais não podem ser quantificadas, como afirma Minayo, (1992, p. 21). A pesquisa não ganhará um caráter totalmente etnográfica. Ressalto ser de suma importância a busca de uma boa relação entre os sujeitos envolvidos, respeitando seus espaços e suas individualidades, a fim de evitar constrangimento ou falta de confiança no trabalho que será desenvolvido.

O presente memorial de formação foi estruturado em oito seções, iniciado por essa introdução e findando com as considerações finais. Na segunda seção *Início de tudo*, retomo a minha história de letramento e letramento literário, a minha passagem pela escola e as referências de espaço escolar que levei para a docência, assim como a minha formação acadêmica e profissional.

Na terceira seção – *A sala de aula de São Francisco do Conde e o PROFLETRAS*, a partir da apresentação do meu espaço de trabalho, de meus estudantes e da minha atuação como professora, trago as reflexões possibilitadas pelo ingresso no PROFLETRAS, a análise crítica sobre o que compreendia como ensino de língua materna, o lugar que eu permitia meu aluno ocupar, em sala de aula e as mudanças de paradigmas vivenciadas por mim, até aqui.

Os desafios e dificuldades encontradas na minha docência, durante a pandemia, estão registradas na seção quatro, intitulada *A pandemia: uma dolorosa mudança de planos*. Nela, trago, não só a angústia de não realizar a intervenção, como esperava, mas também uma reflexão sobre os impactos do cenário pandêmico na vida escolar e na aprendizagem dos estudantes da rede pública de São Francisco do Conde.

Na quinta seção, *O texto poético: Um visitante não muito familiar na sala de aula*, proponho uma reflexão sobre o lugar que a literatura e o texto poético têm ocupado nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental, como são apresentados aos estudantes e a importância que a poesia ocupa na formação do indivíduo. Ainda nesta seção, trado também das dificuldades enfrentadas com a leitura, na escola, a partir dos resultados insatisfatórios de proficiência leitora dos estudantes brasileiros, e dos números obtidos por meio de exames e avaliações nacionais e internacionais: PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), SAEB (sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).

Na seção número seis, *Rap: A poesia desparafusada do hip-hop*, abordo os aspectos históricos e estéticos do *rap*, evidenciando a importância dessa produção poética, não só dentro do movimento do *hip-hop*, mas também como espaço de fala vernacular jovem negra de resistência e empoderamento.

A proposta didática desenvolvida a partir dos pontos acima apresentados, encontra-se na sétima seção, *Proposta didática – Texto poético: - Presente!* Aqui detalho a proposta de trabalho a ser aplicada, em um determinado tempo, a partir de oficinas de leituras e rodas de conversa, visando apresentar o texto poético de forma mais prazerosa e compreensível para o estudante, na tentativa de desmistificar os preconceitos por eles construídos.

Por fim, trago as considerações finais sobre as experiências e impressões, não só sobre a presença do texto poético em sala de aula, ponto inquietante que desencadeou meu trabalho, mas também sobre o ensino de língua materna e minha formação e atuação docente, no desenvolver desse memorial.

2 O INÍCIO DE TUDO

Ao iniciar o memorial sobre a minha formação leitora, profissional e acadêmica, sou levada a pensar em todo o caminho que percorri até chegar a ele. Percebo que as experiências vividas construíram a docente que sou hoje. Nesse sentido, o acesso ao PROFLETRAS não se tratou apenas do acesso a um curso de aperfeiçoamento profissional, para mim, mas também de um processo reflexivo sobre minhas concepções e práticas, na docência.

Sou a filha do meio de uma família de cinco pessoas. Meu pai e minha mãe, mesmo sem muito recurso, sempre incentivaram as três filhas a estudarem bastante. Éramos bolsistas de uma escola particular pequena, no bairro do Cabula, em Salvador. Minha tia materna era professora primária e, como não tinha filhos, herdamos as bolsas de estudo, as quais ela tinha direito como funcionária. Minha mãe tem um tempo de escolarização maior – concluiu o ensino médio profissionalizante como técnica em contabilidade, embora não tenha exercido a profissão. Já meu pai, só pode estudar até a terceira série do ensino fundamental, pois começou a trabalhar muito cedo, tornando-se motorista.

Apesar de pouco estudo, este homem gostava muito de ler e viajar pelo mundo, através das páginas de revistas, principalmente “National Geographic”. Ele tinha uma coleção delas em casa. Painho ficava o dia todo fora de casa, trabalhando e Mainha cuidava-nos e da casa. Quando a noite chegava, ele lia histórias infantis e de contos de fadas para nós dormirmos, mas sempre pedíamos para ele nos contar as suas. As narrativas de meu pai eram muito mais divertidas e criativas, não acabavam nunca. Dormíamos sem saber o final e foi a partir das fantasias criadas por ele que me apaixonei pelo mundo da literatura. Não sabia, eu, que esse homem, pouco escolarizado, proporcionava-me valiosos eventos de letramentos literários, através de estratégias orais letradas, mesmo antes de entrarmos na escola e sermos alfabetizadas (KLEIMAN 2005, p. 18). Esses eventos de letramentos foram de extremamente significativos na minha formação como leitora e como educadora.

2.1 A ESCOLA “PARAFUSADA” QUE TIVE E QUE LEVEI COMIGO

A escola deu continuidade à paixão pelas letras e literatura. Sempre fui uma aluna exemplar em Língua Portuguesa, durante minha vida escolar. A escola particular Senhora Santana, onde fui bolsista, possuía uma educação bem tradicional. Por ter uma mensalidade baixa, a instituição atendia pessoa das classes média baixa e baixa da região do Cabula, além de estudantes de outros bairros populares como Pernambués, onde eu morava, Tancredo Neves, Mata Escura, Engomadeira e Sussuarana.

Tive docentes tradicionais, com a defesa da disciplina e do uso indiscriminado da gramática normativa, na escrita e na oralidade. Não havia qualquer reflexão sobre a heterogeneidade dos estudantes, muito menos valorização da nossa gramática. As línguas as quais utilizávamos, refletia, além da nossa juventude, o contexto social em que vivíamos, mas a sala de aula seguia indiferente a estas particularidades. Ninguém nunca tinha me dito nada, no ambiente escolar, sobre a existência de variadas línguas portuguesas, apenas o que era “certo” e o que era “errado”. O conceito de linguagem escravizada trazido por Florence Carboni e Mário Maestri (2003, p.23), leva-me a pensar sobre a concepção que a escola me deu sobre a língua e ensino de língua materna, como um fenômeno único. Apenas a gramática, segundo Bell Hooks (2008, p. 857), do opressor. Essa visão homogênea de língua me fez desmerecer a variação que eu escutava em casa, por anos. A linguagem de meus pais me parecia errada, então. E o pior, esta visão equivocada me acompanhou e, por muito tempo, esteve na minha docência.

No ensino fundamental I, antigo primário, lembro-me, com carinho, da minha Tia Safira que me alfabetizou com seus métodos rígidos e exigentes da educação tradicional e a escrita e leitura das primeiras palavras e também da Professora Conceição. Esta última esteve comigo, durante todos os anos iniciais do ensino fundamental. Pró Conceição sabia equilibrar, na balança da sala de aula, a exigência e a doçura muito bem. Lembro-me do prazer em participar das atividades que envolviam leitura, teatro e trabalhos em grupo. Nessa fase, brincar de professora era o que mais me encantava. Catava, do chão da sala de aula, as pontas de giz descartadas pela professora e, vez ou

outra, ganhava de minha Tia uma caixinha nova. Quando não tinha giz, os cacos de blocos que eu achava, na obra lá de casa, “quebravam-me o galho”. Os pedaços de madeirite eram as minhas lousas, sempre. No meu mundo de fantasia, vez ou outra, eu era a rígida Tia Safira, vez ou outra, a doce Pró Conceição.

Lembro-me também dos livros que li, “O caracol viajante”, “A fada que tinha ideias”, “Lúcia já vou indo” – ainda na infância – e depois, no antigo ginásio, a série Vaga Lume com obras inesquecíveis como “A Droga da Obediência”, “Meninos Sem Pátria”, “O Escaravelho do Diabo” e tantos outros clássicos que alimentaram minha imaginação e me fizeram, ainda mais, apaixonar-me pelo universo da leitura. Muitas dessas obras foram lidas por indicação do professor com finalidade avaliativa. Respondíamos a questionários que acompanhavam a obra, elaborados pela editora. Era uma leitura determinada. Ainda assim, recordo-me de apreciar as leituras.

O padrão conservador da minha escola também estava presente na organização física das salas de aula, com carteiras parafusadas ao chão e numeradas, sendo, cada aluno, obrigado a sentar-se em um lugar marcado, determinado pela ordem da caderneta. Toda a responsabilidade sobre o móvel era atribuída ao estudante, tendo que responder pelo objeto, caso fosse danificado. À frente, um quadro de giz sobre um tablado do qual o professor ministrava suas aulas. Essas informações podem parecer irrelevantes, porém hoje penso na forma como essa organização engessava a classe e colocava o estudante apenas em uma posição pacífica de expectador. Revelava o olhar padronizado sobre a escola, a sala de aula e de similaridade entre as necessidades de aprendizagem dos indivíduos que a ocupam, como referência Frederick Erickson (2001, p.10-11), no Prefácio escrito para o livro “Cenas da sala de aula”. Não havia espaço para as nuances das particularidades na construção local de interação cotidiana como ambiente de aprendizado. Não havia espaço para as sutilezas (ERICKSON 2001, p.10-11.). Paradoxalmente, a mesma instituição promovia atividades artísticas e interdisciplinares como festivais literários, onde interpretávamos artisticamente as obras literárias e

recebíamos autores para conversarmos, mas os eventos sempre aconteciam fora do espaço da sala de aula, em datas e locais específicos.

No ensino médio, um jovem professor apareceu para ampliar nossos horizontes. Sua juventude parecia desejar “desparafusar” a sala de aula. Existia uma sala de vídeo, na escola, e lá as carteiras eram livres e nós também. Passamos a ter boa parte dos nossos horários naquele espaço. As aulas do professor Isaac Filho – seu nome – eram dinâmicas e tinham grande participação dos estudantes. Fazíamos trabalhos em grupo, criávamos recitais, assistíamos a filmes, embora as leituras fossem, predominantemente, canônicas.

Não me recordo de ter lido muitas obras de autores regionais ou contemporâneos, além do “Auto da Compadecida”. Grande parte das leituras eram apenas de clássicos. Antoine Compagnon (2006, p. 32-33) analisa o enraizamento dessa concepção de cânone e de literatura que perdura até hoje, como um fenômeno ocorrido no século XIX, a partir do romantismo, quando a literatura passou a ser vista como patrimônio nacional, associada a grandes autores nacionais e negando, de certo modo, o valor de outras produções populares.

Os aspectos trazidos pelo autor estiveram presentes na minha formação escolar. Ainda assim, as experiências vividas com os textos literários e, principalmente a poesia, no ensino médio, ainda que apenas textos canônicos, foram responsáveis por deliciosas experiências com a literatura. Era assim que eu a enxergava e era assim que eu queria que outros jovens também a vissem. Sem dúvida, as aulas do professor Isaac despertaram em mim o desejo de cursar Letras e de ser professora de Literatura.

No ensino médio, as aulas de literatura me apresentaram a poesia. Começava aí uma grande paixão a qual me acompanha até hoje e que me faz desejar que também faça parte do universo dos meus estudantes. A poesia de Drummond, Cecília e João Cabral de Melo Neto iniciaram um diálogo interminável em minha vida com a arte da palavra. Hoje, nutro-me de poesia, seja ela qual for e nela, muitas vezes, escuto-me, escuto as vozes do outro, escuto as vozes do mundo.

2.2 A PASSAGEM PELA UNIVERSIDADE

Cursei Letras Vernáculas na Universidade Federal da Bahia e, embora tenha tido uma formação com excelentes profissionais, o olhar sobre o ensino de língua materna parecia repetir os modelos de aulas que tive por anos como estudante. A universidade não me levou a repensar o modelo de ensino de língua nem de literatura, apenas reforçou em mim a valorização de uma metodologia tradicional e uma literatura canônica.

Durante os cinco anos de graduação do curso de Letras entre 1998 e 2002, tive muitas disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira e Portuguesa, além das disciplinas de Linguística e Fonética. Todas elas ajudaram-me a ampliar e aprofundar meu conhecimento, tão necessário para entrar em uma sala de aula e ter um olhar especialista, mas confesso que não me ajudaram na prática da docência. As reflexões sobre a sala de aula e ensino de língua e literatura limitaram-se às poucas disciplinas cursadas como Metodologia, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Brasileira, na Escola de Educação.

No Instituto de Letras, as abordagens sempre pareceram explorar o caráter acadêmico dos assuntos. Nossas salas continham estudantes do curso de licenciatura e de bacharelado. Eu acredito que este cenário tenha sido decisivo para que questões como práticas metodológicas, didáticas, e até reflexões sobre o cenário da educação brasileira nunca fossem discutidas por nós e nossos professores. Não discutíamos sobre as variações linguísticas que encontraríamos em nossa sala de aula, nem sobre o ensino dessa língua materna, nem sobre uma produção literária popular contemporânea e formação leitora, muito menos, sobre a importância da escolha de um material didático.

Algumas lembranças, acerca dessas questões, ainda são presentes. Lembro-me, em muitos momentos, de me questionar como tudo aquilo que estudara, na faculdade, estaria nas minhas aulas. Lembro-me também do medo de iniciar o estágio, por me sentir pouco preparada e, o mais importante, lembro-me de eleger meus antigos professores, como modelos a serem seguidos, por insegurança. Não que isso tenha sido um problema, mas a verdade é que, ao elegê-los como modelos, acabei reproduzindo também as

suas práticas de ensino tradicionais e uma visão sobre ensino de literatura, a partir de uma visão unicamente canônica.

Sílvio Roberto Oliveira (2019, p. 450 - 452) reflete sobre o abismo existente entre a formação docente e a realidade que o professor da área de Letras encontrará. Tratando-se de literatura, o autor chama atenção também para essa extrema valorização canônica que não abre espaço para novas produções, nem autores, nem temáticas, além de limites impostos por categorizações e manuais didáticos. Há a necessidade de se romper com uma “hegemonia castradora” que não valoriza projetos ou iniciativas condizentes às realidades ou que reduzem a prática docente à cumprimentos das determinações das unidades de ensino (OLIVEIRA, p.457-458).

Ampliando a discussão, João Evangelista do Nascimento Neto (2019) problematiza a ausência da cultura popular na escola, sobretudo da literatura. Para o autor, os muros da escola deixam de fora essa produção literária. É preciso abrir os portões para a literatura popular, para que sirva de deleite e ferramentas de aprendizagens nesses espaços formais.

Proponho a reabertura dos portões da escola para que se deixe adentrá-la e ocuparem seu espaço com os festejos, as religiosidades, os costumes, as comidas e bebidas e os falares. Proponho a inserção da literatura popular por deleite e ferramenta de aprendizagem nos espaços formais e recomendo que o saber e o conhecimento deem as mãos no intuito de formar cientistas, teóricos, mas, antes de tudo, humanos (NETO 2019, p. 201).

As palavras de Neto (2019) soam, em minha mente, como reflexivas provocações sobre o que nós – docentes, coordenadores e diretores – fazemos do espaço da nossa escola. Salvo as necessidades de segurança que um espaço escolar necessita, penso se não a mantemos quase que, permanentemente, fechada. Os portões, grades, portas e fechaduras, muitas vezes se metaforizam e parecem fechá-la para o mundo de possibilidades, de fora. A escola, muitas vezes, parece estar fechada para a comunidade, para a diversidade, para o novo e às vezes, até para o próprio aluno. Incluo-me nessa reflexão, a partir do trabalho que realizei em sala de aula, durante tantos anos, presa a modelos e práticas de ensino tradicionais.

A tomada de consciência sobre a lacuna deixada pela graduação só me veio depois de muitos anos de docência, depois de refletir sobre a necessidade de uma sala de aula mais democrática e principalmente, depois do ingresso no PROFLETRAS. Hoje acredito que se tivesse sido convocada a fazer as significativas reflexões que fiz durante o mestrado, na minha graduação, não teria reproduzido o modelo docente que tive na escola e não teria, acredito, “parafusado”, tantas vezes, minha sala de aula. Utilizo parafusos, aqui, como metáfora para o modelo de ensino e de aluno ideal que busquei por anos, não admitindo grande mudanças, nem em mim, nem no meu estudante.

A seguir, apresento a minha trajetória docente, na escola pública municipal do São Francisco do Conde, onde dei início a mudanças significativas de paradigmas no processo de ensino e aprendizagem.

3 A SALA DE AULA DE SÃO FRANCISCO DO CONDE E O PROFLETRAS

Após 17 anos atuando em classes de escolas particulares e no ensino médio, a aprovação no concurso público para professor da rede municipal de São Francisco do Conde, cidade do Recôncavo Baiano, foi um recomeço. Considerada uma das cidades mais ricas do Brasil, devido aos royalties do petróleo, São Francisco do Conde é um território de contrastes: de um lado, uma pobreza enorme, devida à má distribuição de renda, gerando violência e criminalidade, e, do outro, uma herança cultural valiosíssima deixada povos ancestrais, principalmente negros escravizados. Com um histórico de má administração pública, sua população paga o ônus, sobretudo na educação, com índices baixíssimos em proficiência leitora. Agora estava, também em minhas mãos, a responsabilidade de contribuir para a mudança desses índices.

Luís Fernando de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010, p. 18-19) no texto “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil” apresentam a diferença entre os conceitos de colonialismo e colonialidade. Segundo os autores, entende-se colonialismo como relação política e econômica de poder de um povo ou nação sobre outra e colonialidade como uma relação de poder que surge, não mais entre nações, mas nas relações de trabalho, conhecimento e autoridade, sendo uma consequência do colonialismo moderno. Nesta perspectiva, sob os ecos desse colonialismo, vive a população franciscana, castigada por relações de colonialidade de poder.

Majoritariamente negra e afrodescendente, grande parte da comunidade rejeita sua herança africana, seja na dificuldade em reconhecer a negritude nas cores de seus corpos, seja na desvalorização das origens de suas tradições, seja no desrespeito à religiosidade dos ancestrais ou até no desconhecimento da sua própria história. Seus conhecimentos e seus saberes foram subalternizados, há a negação e o esquecimento dos seus processos históricos.

Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19).

Nesse contexto de apagamento identitário, uma riquíssima herança popular resiste. São Francisco do Conde ainda conserva algumas manifestações culturais e tradições que contam e preservam sua história e sua ancestralidade, como o “Capabode”, nascida na cidade no período colonial, a festa revive as estratégias de fuga de negros escravizados que arrancavam a cabeça de bodes e usavam-na, no meio do mato, escondendo-se dos senhores de engenho. Também as “Paparutas” da Ilha do Pati, existentes há quase 100 anos, mulheres negras que dançam um leve samba com comidas em agdás na cabeça ou ainda personalidades históricas como “Maria do Benzê, quituteira que atravessava a cidade vendendo seus doces e perguntando quem seria o primeiro cliente a benzê-la, no início do dia, comprando seus produtos. Essas histórias e personagens são símbolos de resistência e aparecem em eventos populares, lembrando as heranças dos ancestrais, construindo identidade e das histórias de luta.

Allan da Rosa em seu em *Pedagogia, autonomia e mocambagem* (2020, p.58-59) destaca a importância da ancestralidade ao possibilitar a compreensão do ser humano sobre si e sobre sua realidade.

Nas situações-limite, a ancestralidade abre passagem e apresenta perspectivas, garante à viga não ruir. Dá apuro para que cada pessoa possa conhecer seu mundo interior no interior do mundo. Cumprindo em seu proceder o legado do caminho da liberdade, que os fundamentos ancestrais mapeiam e assentam (ROSA 2020, p.59).

Ainda que afetados pelos ecos da colonização e pela imposição de uma cultura eurocêntrica, percebida na rejeição ao fenótipo negro, na negação de crenças religiosas de matrizes africanas, por exemplo, percebo que a relação com a ancestralidade dos moradores e dos meus estudantes de São Francisco do Conde são fortalecidas, ao reviverem suas tradições culturais, presentes nessas manifestações populares. Deste modo, fortalece-se, também, sua identidade afrodescendente.

3.1 A MINHA ESCOLA E OS MEUS ESTUDANTES DE SÃO FRANCISCO DO CONDE

Dentro desse contexto de valiosa riqueza cultural, fica a escola em que estou lotada, o Centro Educacional Joaquim Alves Cruz Rios, situada no bairro

da Pintangueira, região periférica da cidade. Lá se encontra um dos mais tradicionais grupos de Samba Chula do Recôncavo, o Samba Chula Filhos da Pitangueira. Roda de Samba composta por homens que cantam e tocam enquanto as mulheres sambam no centro. A musicalidade é um aspecto muito significativo na comunidade e adentra os muros da escola. A todo momento, escutamos batuque nas carteiras dos estudantes que sempre encontram um espaço para cantarem e dançarem.

A maior parte da população é formada de descendentes de negros escravizados, no período colonial, possui baixo poder aquisitivo, trabalha no mercado informal ou prestando serviço ao funcionalismo público e contam poucos anos de estudo. Nossa escola acolhe não só a comunidade do bairro, mas das imediações, como Baixa Fria, São Bento e Campinas¹.

Ignorando todo esse contexto, segui minhas aulas fazendo o que eu acreditava ser o mais adequado. Na verdade, segui o modelo de ensino de língua materna com o qual estudei: a gramática normativa apenas. Parecia não dar certo. Na maioria das salas, a classe copiava vorazmente a matéria afixada no quadro, mas na hora que ela ia ser discutida, o grupo sentia interesse por tudo ao redor, menos no que eu falava. Frases como “Isso não entra na minha cabeça”, “Português é chato!”, e “Para que eu quero saber o que é objeto direto e indireto?” eram constantes. Eu, seguia argumentando que, um dia, o mundo lá fora cobraria deles e, é claro, ignorava aquele corpo que me dizia, em outras palavras, que aquela língua parecia, muitas vezes estrangeira, não o representava.

Assim como na minha época escolar, quase trinta anos atrás, privilegiei práticas de letramentos dominantes. Sem perceber, ignorei meu sujeito aprendente, ignorei sua língua e todo o conhecimento que ele trazia, adquiridos em outros letramentos locais que não apenas o escolar (BARTON e HAMILTON 2000, p. 4-6).

Nas aulas de interpretação textual. O problema se repetia. Nada os interessava e o número de alunos com baixa proficiência leitora e com

¹ As informações sobre as condições socioeconômicas da população e sobre os bairros em que os estudantes residem foram obtidas a partir de diálogos, em classe, com estudantes e a partir da minha observação. Não foram encontrados dados oficiais.

problemas de alfabetização não diminuía. Eu sabia que não estava dando certo, mas atribuía ao estudante e à sua má formação, todo o fracasso. Eles eram os desinteressados, que não se esforçavam e não estudavam. Depois de tantos anos em sala de aula, sem nunca receber críticas sobre o meu trabalho, acreditava já ser uma profissional com uma identidade docente construída, até entrar no PROFLETRAS.

Não conhecia o programa e uma colega me falou da seleção. Interessei-me, inscrevi-me e passei. Para mim, começava apenas um curso de aperfeiçoamento, o que me alegrava bastante, mas, na verdade, começava ali um divisor de águas na minha vida profissional. Um dia, durante um turno noturno, em São Francisco do Conde, tomada por uma crise de identidade docente, lamentando-me sobre os equívocos cometidos durante tantos anos, ouvi o meu coordenador pedagógico me dizer: “Rosa, você é uma excelente professora, só que de educação tradicional!”. Naquele momento, aquelas palavras me mostraram onde estava o “X da questão”. O problema não era o conhecimento que eu tinha com 19 anos de docência e a relação que construía com meu estudante. O problema era: qual o lugar e a importância que dava a ele, na sala de aula?

3.2 “DESPARAFUSANDO” A SALA DE AULA

Repensar minha prática como docente não tem sido fácil, mas se faz urgente. A partir de uma formação docente “parafusada”, que privilegiou a língua do colonizador e me ensinou a pensar unicamente nela como válida, anulei qualquer outra possibilidade de variação da língua, que não a normativa na sala de aula, além de reservar pouco espaço, nas aulas, para a literatura, mesmo com uma carga horária de cinco horas/aulas semanais. Percebi que me escravizei-me, colonizei-me e seguia escravizando e colonizando minha sala de aula (OLIVEIRA e CANDAU 2010, p.23).

Meus estudantes de São Francisco do Conde já oprimidos pelo próprio sistema político-social ao qual estão inseridos, não podem ter suas vozes sufocadas no espaço de aprendizagem da sala de aula. Lembrei-me da metáfora da “máscara de flanges” em seus rostos. Elas não podem continuar

ignorados pela minha prática, ainda que seus corpos sinalizassem, a todo momento que não estavam indo bem. Aprendi, durante o curso, a estar atenta e ler os corpos dos meus alunos, a ler suas expressões de contentamento ou descontentamento, seus movimentos empolgados ou desanimados, seu envolvimento ou sua indisciplinados.

Ainda refletindo sobre as contribuições trazidas por Oliveira e Candau (2010, p. 24), sobre o processo de ruptura com a cultura europeia dominante, há um processo ainda mais valioso: a descolonialidade. Segundo os autores esse processo se faz necessário já que propõe, não só uma transformação do indivíduo descolonizado, mas também o leva a reconstruir o seu ser, o seu saber e o seu poder.

Pensando em meus estudantes franciscanos, nesse corpo, nessa língua, nesse lugar de fala, percebo que a sala de aula tem sido espaço de reforço desta colonização, uma vez que anula e não valida o seu discurso. É preciso descolonizar a gramática desse indivíduo, é preciso pensar em seu letramento literário, desprestigiado e eleito como menor por não possuir autoria ou origem prestigiada pela escola (NETO 2018, p. 204-205). A sala de aula deve ser este lugar, através da valorização da voz, da cultura e da história desse indivíduo. Ao tornar visível outras formas de pensar diferente da forma eurocêntrica dominante, cria-se o pensamento de fronteira, essencial nesse processo de descolonização (OLIVEIRA e CANDAU 2010, p. 25-26).

A minha reflexão sobre a sala de aula como espaço de democratização de vozes e de decolonização se deu, como eu disse, após o ingresso no PROFLETRAS. As disciplinas de Alfabetização e Letramento, Fonética e Fonologia, Gramática, variação e ensino e Literatura e ensino levaram-me a repensar a sala de aula e como ela era constituída. A primeira mudança de perspectiva se deu após o conhecimento adquirido sobre letramento. Muitas vezes, os saberes proporcionados por práticas de letramentos, que não os escolares, ficam de fora da sala de aula ou são até considerado menores ou menos importantes. Na minha função como professora de Língua portuguesa, hoje, acredito não poder ignorar mais essas práticas sociais, visto que dentro

ou fora da escola, possuem seus propósitos. (BARTON e HAMILTON, 2000, p. 1-2)

Assim como as leituras que Painho fazia para mim e minhas irmãs foram fundamentais para minha formação profissional e como indivíduo, também os letramentos vivenciados pelos estudantes, seja no ambiente familiar, seja na rua, ou em instituições religiosas, por exemplo, fazem parte da construção do sujeito. Não quero, desta forma, desconsiderar a importância do letramento escolar, apenas afirmar que ele é mais um dentro do universo desse indivíduo, porém essencial para que ele transite também em quaisquer espaços.

Além das reflexões acerca do ensino de língua materna, destaco, como uma grande libertação das ideias já cristalizadas em minha prática, poder repensar o trabalho com o texto literário. A paixão por literatura que me levou à universidade e que me tornou docente foi deixada em segundo plano por mim, nestes 3 anos de docência do ensino fundamental II. Ao parar para pensar, dei-me conta de que, lamentavelmente, estando tanto tempo no ensino médio como professora de Literatura, não me preocupei em garantir, com frequência, a presença dela, em minhas aulas dos anos finais da educação básica. Esta constatação me foi dolorosa, mas levou-me a repensar significativamente. Tendo, a disciplina de Língua Portuguesa, cinco horas/aulas semanais, eventos e práticas com textos literários é mais que possível. Dei-me conta que priorizava o ensino de gramática normativa e que, mesmo nas aulas de produções de leitura, nem sempre trazia a literatura para o espaço de aprendizagem. Sem perceber, repetir o equívoco – muito comum em currículos, planejamentos e livros didáticos – de atribuir apenas ao professor do ensino médio a responsabilidade do letramento literário.

As reflexões, após cada discussão, trazidas pelos teóricos, no PROFLETRAS, me levam a pensar na necessidade de se considerar as mudanças no processo de leitura, hoje muito vinculado à tecnologia e à imagem, estar aberta às mudanças e ao universo do aluno, além da importância do resgate de literaturas locais, orais e memórias ancestrais para a valorização de uma identidade negra, como ruptura da hegemonia e como

forma de compreender o seu apagamento dos cânones (OLIVEIRA 2019, 248-270) tornaram-se prioridades para mim.

A primeira mudança que desejei fazer, ao começar a repensar a minha prática foi o tempo de aula eu que destinava aos estudos linguísticos, após perceber que as minhas aulas tinham como preocupação primordial dar conta de uma lista de normas e regras gramaticais, presentes em um currículo pré-elaborado que desconsiderava totalmente o perfil da turma a qual seria aplicado. François Dubet (1997 p. 225), em entrevista concedida à Revista Brasileira de Educação, questiona os programas criados e que, quase nunca, condizem com o estudante que ocupará aquela classe. Parece ser elaborado, segundo o sociólogo, para um aluno que não existe. São desconsideradas as suas prioridades e particularidades no processo de aprendizagem. De fato, no município de São Francisco do Conde, até 2018, seguíamos um currículo genérico, construído a partir do livro didático. A partir de 2019 um novo currículo começou a ser elaborado com a contribuição dos professores da rede municipal, exatamente buscando atender às urgências e necessidades específicas dos nossos estudantes, porém o trabalho foi interrompido com a suspensão das atividades presenciais, na pandemia.

Passei a privilegiar a leitura e discussões de textos orais e escritos, busquei, inicialmente, o desenvolvimento da oralidade de meus alunos. Para isso, adotei as rodas de conversas. As pesquisadoras Ana Lúcia Sousa e Maria Nazaré Mota Lima (2019, 161-163) apresentam a roda de conversa como um gênero extremamente rico em situações de aprendizagem, já que possibilita a quebra do distanciamento entre professor e aluno, oportuniza o conhecimento sobre os sujeitos e sua cultura e captam os aspectos do cotidiano da sala de aula.

É importante perceber que a sala de aula não é a mesma todos os dias. As histórias de vida dos presentes se cruzam e ressignificam, nas relações sociais do cotidiano, possibilitando sempre uma novidade. Em uma roda de conversa, os indivíduos se organizam num mesmo plano, sem hierarquização, propiciando uma relação de confiança e de conhecimento mútuo. A observação destes traços idiossincráticos dos estudantes aponta para a melhor forma de

nos comunicarmos e procedermos, em sala de aula, além de valorizar práticas outras de aprendizagens, vivenciadas por eles fora do espaço escolar.

Acreditamos que esses pedaços de vida, miúdos e ruidosos, que subvertem, reinauguram a proposta de intervenção na escola podem nos dar pistas para compreender com quem estamos falando quando estamos na sala de aula. O olhar de rotina que se repete não nos permite ver a escola como ela é. Por isso, é preciso acionar dispositivos capazes de desvelar facetas das identidades dos sujeitos, de suas vivências cotidianas, das práticas sociais e educativas em que se envolvem; um desses dispositivos é a roda de conversa, conforme propomos. (SOUSA e LIMA 2019, p. 165)

Nunca tinha utilizado este gênero, em minhas aulas, e a primeira experiência, confesso, não foi das melhores, mas ao final da aula, eles me perguntaram qual seria a próxima roda de conversa, de modo que combinamos que elas aconteceriam quinzenalmente e assim se sucedeu, durante todo o ano letivo de 2019. Logo depois das primeiras rodas, pedi que eles sugerissem temas que interessassem ao grupo. Cada vez mais percebia que aquele espaço de fala se fortalecia e a cada encontro, o respeito ao discurso também. Ao fim de cada roda, os alunos partiam para alguma produção escrita.

Nos últimos meses, ao chegar na sala de aula, já encontrava as cadeiras organizadas em um grande círculo. Estavam prontos para a conversa. Falamos sobre diversos assuntos: violência contra a mulher, empoderamento da mulher negra na sociedade contemporânea, racismo, depressão, bullying, gestação precoce na adolescência entre outros temas trazidos, a partir da leitura de textos de gêneros variados. Foram muitas vozes: das meninas oprimidas por uma comunidade machista e com histórico de violência doméstica, dos meninos que têm medo de serem assassinados como seus irmãos, primos ou pais, dos grupos que sofrem preconceito religioso, dos que não se encaixam nos padrões de beleza impostos pela sociedade, dos que sentem o peso da depressão sobre seus ombros, enfim, aqueles adolescentes queriam falar, queriam se livrar das “máscaras” que os sufocavam, e eu queria escutá-los.

Mesmo a minha escola não tendo uma biblioteca adequada com espaços de leitura e variados títulos, apenas uma pequena sala com alguns livros para adoção, passei a estimulá-los a escolherem uma obra e levarem-na para casa, sempre tirado um tempo para que eles compartilhem a leitura com

os outros colegas, nas aulas. O letramento literário, em sala de aula, tem a intervenção do professor que seleciona textos, sugere leituras e orienta, mas julgo significativo também, criar no estudante autonomia e o desejo da escolha pela leitura que desejem fazer.

Não é fácil, mas tem sido prazeroso, por isso afirmo ser uma docente em reconstrução e é assim que me sinto, diariamente, precisando repensar minhas concepções, vigiar meu discurso, para que ele não castre ou emudeça meu aluno. Ao escutar os estudantes, conhecer suas histórias, suas ideologias e valores, ler os movimentos de seus corpos, seus interesses por artes e literatura foi muito valioso. Pensar no projeto de intervenção, hoje transformado como proposta didática, devido à pandemia, foi um grande desafio. Precisei lançar um olhar investigativo sobre o grupo. Observar, escutar, perguntar e estar sempre atenta a tudo que é dito e até não dito, tornou-se essencial. Agora sou também uma professora pesquisadora e é assim que me sinto.

3.3 QUAL O PROBLEMA?

No exercício da docência como professora de Língua Portuguesa, nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II do Centro Educacional Joaquim Alves Cruz Rios, em São Francisco do Conde – BA, observo uma grande dificuldade e até resistência, por parte significativa dos alunos, ao trabalharem com leitura de poemas, confirmando o cenário analisado acima. Na maioria das vezes, práticas com os textos poéticos são rejeitadas pelos estudantes, até mesmo antes de uma primeira leitura do texto. Discursos proferidos durante as aulas com afirmações de que não compreendem nada ou de que poema é muito difícil para eles, aliados a resultados não satisfatórios, nessas propostas pedagógicas, têm gerado, no meu exercício como docente, grande preocupação e a necessidade de refletir sobre o problema e me questionar quais as estratégias que devem ser pensadas para tornar a leitura do poema prazerosa.

Junto a esse problema, surgem questionamentos que considere na tentativa de criar estratégias assertivas: Como esses alunos veem o poema? O que eles compreendem como poema? Como têm sido feito os trabalhos com

esses textos? Quais as lacunas, na aprendizagem, que implicam em desinteresse e rejeição a poemas?

Para iniciar a construção do trabalho, parti de algumas hipóteses as quais julguei como possíveis ou prováveis: os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II do Centro Educacional Joaquim Alves Cruz Rios possuem dificuldades de leitura; as estratégias pedagógicas escolhidas não são interessantes para os alunos; os textos poéticos escolhidos não estão de acordo com a faixa etária ou nível de compreensão e apreciação deles; o material didático oferecido utilizado não satisfaz as necessidades dos discentes e o texto poético não faz parte da rotina de leitura dos estudantes.

Partindo de uma reflexão sobre essas hipóteses, de um olhar curioso e investigativo acerca da sala de aula e de uma fundamentação teórica, desenvolvi inicialmente uma proposta de intervenção, depois transformada em uma proposta didática para o trabalho com o texto poético, em sala de aula. O contexto da pandemia foi o responsável pela necessidade de uma mudança de planos. A seguir, faço uma retomada e reflexão sobre os impactos da longa quarentena no ensino municipal de São Francisco do Conde.

4. A PANDEMIA: UMA DOLOROSA MUDANÇA DE PLANOS

No início do primeiro trimestre de 2020, no mês de março, enquanto me preparava para a aplicação da intervenção, pensando e iniciando a construção de uma proposta didática, fui surpreendida com a interrupção das aulas, devido à pandemia. No momento em que tudo ocorreu, não imaginara os desdobramentos dos fatos e as consequências que tanto afetaram o ano letivo de 2020, meus estudantes e o mestrado.

A propagação, pelo mundo, do SARS-CoV-2 – colônia de vírus causadora da COVID-19, identificado inicialmente em dezembro de 2019, na China, em Wuhan – deu início a um cenário pandêmico. Segundo informações extraídas do Ministério da Saúde, a COVID-19 é uma doença altamente contagiosa, que pode apresentar estados clínicos variados: quadro assintomático, sintomas leves e resfriado ou até agravamento de quadro respiratório. O contágio se dá através de uma pessoa doente para outra saudável, por meio de toque ou aperto de mãos contaminadas; gotículas de saliva; espirro; tosse; catarro; objetos ou superfícies contaminadas. Para se conter a transmissão do vírus, recomenda-se o distanciamento físico, uso de máscaras e higienização constante das mãos.

Nos meses de fevereiro e março de 2020, os números de casos aumentaram significativamente em todo o Brasil. Administradores públicos de várias cidades do país foram obrigados a tomar medidas drásticas de distanciamento físico, na tentativa de conter a propagação de vírus e a perda de controle sobre o número de infectados. Iniciava-se, aí, um período de quarentena.

O fechamento das escolas foi uma das estratégias utilizadas para diminuir o número de circulação de pessoas, em lugares públicos, medida tomada também em boa parte dos países, até então atingidos. Medidas de suspensão do funcionamento de unidades escolares já tinham surtido efeitos positivos, em contextos outros de pandemia, como durante a gripe espanhola em 1918. Entretanto ela exige a criação de políticas públicas que mantenham os estudantes no processo educativo, dando-lhes

assistência e orientação, inclusive, sobre a importância de se manter em casa em isolamento. Os programas de educação, no período de quarentena, são fundamentais, uma vez que garantem aos estudantes o direito à educação, prevenindo o aumento da desigualdade educacional e social já preexistente (BARBERIA, CANTARELLI, SCHMALZ 2020, p. 6).

Em relação à administração da educação básica, no Brasil, o governo estadual é responsável pelo ensino médio, os municípios pela educação infantil e já o ensino fundamental tem a responsabilidade compartilhada entre governos estaduais e municipais. Durante a pandemia, os estados e municípios receberam autonomia do Supremo Tribunal Federal (STF) nas tomadas de decisões sobre medidas de isolamento e fechamento das unidades escolares. O governo federal e o ministério de educação não participaram das decisões sobre a manutenção ou suspensão das aulas presenciais, nem apresentaram deliberações a respeito dessas decisões. (BARBERIA, CANTARELLI, SCHMALZ 2020, p. 6).

No dia 18/03/2020, o município de São Francisco do Conde, assim como muitas cidades do estado da Bahia, suspendeu suas atividades presenciais. Saímos da escola muito temerosos, mas sem entender, de fato, o que estava acontecendo e a gravidade da situação que vivenciávamos. No dia 23/03/2020, foi decretada, no diário oficial do município, a suspensão oficial das atividades escolares. A expectativa era que ficaríamos afastados por apenas algumas semanas, logo retornando à nossa sala de aula, visto que o documento divulgado apontava para um retorno em trinta dias.

As famílias e os estudantes foram informados da suspensão, mas não houve tempo para um esclarecimento sobre a forma como daríamos continuidade ao trabalho pedagógico, já que acreditávamos que o tempo de afastamento fosse curto. Aguardamos, num primeiro momento, as deliberações da secretaria de educação do município para a continuidade do trabalho, o que demorou bastante de ocorrer. As circunstâncias inesperadas retardaram a retomada do ensino remoto. Sabíamos da

necessidade de dar continuidade ao ano letivo, mas não sabíamos o que fazer. Agora um grande problema se desenhava em nossa frente: como conseguiríamos atender aos nossos alunos, fora do espaço da sala de aula?

Diante de tantas incertezas, fiz a qualificação do meu projeto de intervenção. Naquela ocasião, lembro-me de ser interrogada pelos professores examinadores da banca sobre como conduziria minhas ações, dali por diante, e lembro-me também de não ter uma resposta, uma vez que, até então, o município e nossa escola não tinham apresentado um plano de atuações, nem um programa de educação para o seguimento do ano letivo. A partir daquele momento, além dos ajustes necessários a serem feitos no meu trabalho acadêmico, solicitados pela banca, na qualificação, comecei também a pensar em uma intervenção de forma remota e como obter sucesso, alcançando todos os envolvidos.

Logo após qualificar o projeto, em orientação com professora Alvanita, conversamos sobre as possibilidades de realizar a intervenção do trabalho sem comprometer a saúde dos envolvidos e alcançando toda a turma do 9º ano. As chances de sucesso eram quase nulas. A escola se encontrava fechada, sem funcionários para suporte, por determinação sanitária, a direção ainda não tinha conseguido manter contato com todos os estudantes e havia também o medo de ser contaminada, durante a realização do trabalho. Havia muito poucas chances de aplicar uma intervenção com sucesso, naquele momento. Ao conversar com os colegas do mestrado, percebi que as dificuldades que eu enfrentava, em São Francisco do Conde, não eram diferentes das enfrentadas por eles em outras cidades, inclusive na capital. Resolvi aguardar os desdobramentos dos fatos, mas comecei a considerar a possibilidade de ter a intervenção suspensa e foi o que aconteceu logo depois.

O PROFLETRAS, no dia 02/06/2020, divulgou a resolução n. 003/2020, suspendendo a obrigatoriedade de intervenção para os estudantes das turmas que a fariam, naquele semestre, entendendo as dificuldades enfrentadas, no contexto pandêmico. Foi um momento muito

difícil, no curso. Havia grandes expectativas em realizar a intervenção, compreendendo a importância dessa etapa, no processo de reflexão e coletas de dados do trabalho. O programa nos autorizou a desenvolver uma proposta didática a ser apresentada como produto final do curso. Para tal, mantive a ideia original escolhida, a partir da minha turma do 9º ano, fazendo as adaptações necessárias, mas com os mesmos objetivos iniciais do projeto. Foi uma grande mudança de planos, mas justa e necessária.

4.1 OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE

Cerca de algumas semanas, após as interrupções das aulas, com o projeto do mestrado já qualificado e intervenção suspensa, fui convocada pela direção da escola para retomar as atividades escolares. A falta de perspectiva sobre o retorno à normalidade e à rotina, possuída antes da pandemia, apontava para a urgência da continuidade dos trabalhos. A equipe diretiva nos apresentou o cenário e as circunstâncias que enfrentaríamos. As famílias dos estudantes tentaram ser localizadas pela secretaria, mas muitas delas não possuíam um meio de comunicação ou contato. Houve muita dificuldade para estabelecer a comunicação entre escola e família. Os estudantes que possuíam telefone, em sua ficha de matrícula, foram contactados. Outros, que moravam nas proximidades, também, porém ainda existia um grande número incomunicável.

Devido às dificuldades econômicas enfrentadas por muitas famílias, a merenda escolar se torna uma refeição importante, na rotina dos docentes. Com a suspensão das atividades escolares, havia uma preocupação da prefeitura do município com a alimentação dessas crianças e adolescentes. Visando amenizar esse problema, foi agendado a distribuição de cestas básicas para os estudantes nas escolas da rede. A comunidade foi avisada pela prefeitura. Surgia aí uma chance de contactar as famílias e retomar as atividades de forma remota.

No intervalo, entre aviso e entrega das cestas, direção, coordenação e grupo de professores se reuniram a fim de pensar o ensino remoto. A

secretaria de educação do município não apresentou nenhum plano educacional para o período de quarentena, ficando, a cargo das escolas, a escolha da forma como conduziriam os trabalhos. Embora a escola e a secretaria de educação não tivessem feito uma pesquisa oficial sobre acessibilidade e condições necessárias dos alunos para o acompanhamento do ensino remoto, o quadro diretivo, ao conversar com as famílias, durante a entrega de cestas básicas e telefonemas, pode perceber uma grande dificuldade de acesso à internet e a aparelhos eletrônicos – celulares, tablet e computadores.

Muitas famílias possuem mais de um filho na escola, portanto, para que todos eles pudessem acompanhar as aulas online, seria necessário, muitas vezes, mais de um aparelho, além, é claro, de uma conexão que suprisse a demanda de todos. Por conseguinte, foi descartada, a princípio, o uso de uma plataforma para aulas online síncronas.

A escola já possuía uma página no Facebook, utilizada na divulgação de atividades, eventos e projetos realizados na comunidade escolar. Após muitas discussões sobre as chances e a necessidade de atingirmos o maior número de estudantes, neste contexto, decidimos pela abertura de grupos por anos, dentro dessa página da escola já existente. Lá, seriam postados, diariamente, materiais para estudo, vídeos e atividades, devendo o aluno postar também fotos das suas produções, assim como dúvidas a fim de serem acompanhados pelos docentes. Agendamos dias de plantões, para os alunos interagirem com os professores, compartilhando suas dificuldades e corrigindo as tarefas. Decidimos também entregar cadernos de atividades, junto com as cestas básicas, dessa forma, os estudantes que não tivessem acesso ao Facebook, teria um material impresso para produção e estudo. A verdade é que não fomos preparados para o que estava acontecendo no cenário da educação. Direção, funcionários, professores, alunos, família, todos juntos vivenciávamos e tentávamos executar um plano pedagógico remoto o qual não sabíamos se daria certo.

Com o passar dos meses, mesmo criando estratégias para seguir no ano letivo, sofremos a frustração de poucos acessos e devolutivas dos trabalhos. Grande parte dos estudantes segue distante da escola e do aprendizado efetivo. Se já vivíamos com o risco real de grande evasão escolar, nas aulas presenciais, agora, no contexto da pandemia, é percebido um distanciamento ainda maior, o que tem gerado uma grande angústia em nós, profissionais da educação, e, principalmente, medo de que muitos abandonem, definitivamente, a escola.

Neste momento, trago a importância de uma reflexão a respeito da ausência do espaço escola, no cotidiano dos estudantes e dos professores. O cenário havia mudado, a escola entrou nas nossas casas e os pais e responsáveis, muitas vezes, tornaram-se professores. Acredito que os resultados poucos satisfatórios obtidos no ensino remoto não se limitam apenas a falta de acessibilidade. Ainda aqueles que conseguem acessar o material proposto podem enfrentar outras dificuldades bastante significativas que vão de falta de local adequado para estudo, ausência de um responsável para acompanhá-lo no desenvolvimento das tarefas, material escolar e didático precário, até situações mais complexas como baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, timidez, falta de apoio psicológico, e violência e abuso domésticos. Também nós, professores, enfrentamos um grande desgaste físico – pelas longas horas de trabalho, sem descanso, na tentativa de criação de materiais adequados, somados às demandas já existentes em nossos lares e um grande desgaste emocional – pela falta de condições adequadas de trabalhos, resultados não satisfatórios, julgamento e cobrança da sociedade, medo da doença e dor pela perda de entes queridos.

4.2 O VÍRUS DA DESIGUALDADE

Diante dos resultados não muito animadores do trabalho remoto, em 2020, analisei o alcance das postagens feitas por mim, no grupo do 9º ano do Ensino Fundamental II do Centro Educacional Joaquim Alves Cruz Rios, no Facebook, formado por 124 membros, sendo 116 deles alunos ou responsáveis. Todas as atividades, materiais e vídeos postados, durante o

trabalho remoto, tiveram 71% de visualizações, 3,6% de curtidas e 2% de comentários com postagens com resoluções e/ou dúvidas. A maior parte dos membros do grupo visualizou o meu material, todavia um número pouco significativo deu uma devolutiva às postagens. Em relação às atividades distribuídas, na escola, com as cestas básicas, estas conseguiram ser entregues a 100% dos estudantes, porém sem nenhum retorno. A impossibilidade de receber esse material e corrigi-lo não nos dá a certeza de que eles estão sendo utilizados nem se há aprendizagem efetiva, a partir dos mesmos.

Os resultados apresentados e constatados, a partir na minha experiência, também parecem se repetir, nas demais disciplinas e turmas, segundo relatos de colegas, durante as reuniões, ponto de grande preocupação dos professores, coordenadores e direção da escola. Como desenvolver um trabalho de sucesso, no contexto no qual nos encontramos?

Pesquisas recentes sobre programas de educação pública brasileira, realizadas durante a pandemia de COVID-19, investigaram a acessibilidade e programas remotos, nos estados e principais capitais brasileiras e apresentaram situações de insucesso semelhantes à do município em que leciono, em boa parte do país e inclusive na Bahia. A maioria dos programas foi introduzida com pouca supervisão de acesso às aulas ou atividades com insuficiente ou nenhuma preocupação relacionada à supervisão dos alunos. A grande maioria dos programas criados não consideram a acessibilidade do estudante. Os resultados desses planos também são pouco consistentes, pois são mensurados por números de horas estudadas por semana e pelas frequências, nas aulas remotas. (BARBERIA, CANTARELLI, SCHMALZ 2020, p. 2).

Apesar de Salvador ter apresentado um programa de grande qualidade, a Bahia está entre os estados que não apresentou nenhum plano para a continuidade do ano letivo de forma remota, entre os meses de março e outubro de 2020, ficando os estudantes sem aula durante esse período. (BARBERIA, CANTARELLI, SCHMALZ 2020, p. 19). No nosso

estado, as cidades desenvolveram seus planos remoto para o ensino fundamental, segundo as deliberações das próprias secretarias de educação dos municípios.

Ainda assim, muitos estados e capitais que apresentaram planos, tiveram comprometimentos nos resultados, ocasionados por problemas como demora em apresentá-los, baixa qualidade e ruim acesso à internet. Os estados mais ricos e com bom desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) apresentaram planos melhores que os planos dos estados com desempenho insuficiente no IDEB. (BARBERIA, CANTARELLI, SCHMALZ 2020, p. 22-25).

Paralelamente a essa dolorosa realidade, trago as experiências vividas, no mesmo espaço de tempo no ensino privado. Trabalho também em uma instituição privada, lecionando as disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa nas turmas da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, no município de Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador. Assim como na rede pública, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, por determinação do município. Ao ser informada do fechamento da escola, foi-me solicitado, da coordenação, uma atividade a fim de ser passada para o estudante realizar, em casa, nos primeiros dias da quarentena. Desse modo, o aluno já se afastou das aulas presenciais com uma lista de tarefas, contendo atividades de todas as matérias, enquanto esperava as próximas orientações da escola.

Após as duas primeiras semanas de isolamento, a escola iniciou suas aulas remotas ao vivo, via plataforma do Google Meet. Desde o início do ano letivo de 2020, a instituição já tinha adotado o uso de uma sala virtual no Google, o Classroom. O espaço virtual seria utilizado, a princípio, pelo professor para postagens de materiais, orientações sobre atividades pedagógicas e para a comunicação entre professor, aluno e família. Depois, com a obrigatoriedade do isolamento, este espaço virtual acabou se tornando a nossa sala de aula.

O fato de já termos tido cursos para o conhecimento, adaptação e uso dessas ferramentas tecnológicas, em formações anteriores, ajudou-

nos no início, quase que imediato, do ensino remoto, tendo apenas um intervalo de quinze dias entre a suspensão das aulas presenciais e início das aulas online, as quais se mantiveram durante todo o ano letivo de 2020, inclusive com a mesma carga horária presencial. Salvo algumas adaptações, referentes a formatos de avaliações, dinâmicas nas aulas e quantidades de atividades solicitadas aos alunos, durante o ano letivo de 2020, a escola seguiu sua rotina quase que da mesma forma, com atividades síncronas e assíncronas, inclusive no que se refere à processos avaliativos, realizações de projetos já existentes e calendário escolar.

Não romantizo a experiência das aulas na rede privada, julgando-as de excelência, pois sei também da existência de problemas como grande desgaste físico e emocional de estudantes e professores e fragilidade na consistência da aprendizagem e avaliação. Tive a sensação é de que o mundo não podia parar. Ressalvo também que a realidade da escola privada em que leciono não é a mesma de todas as outras. Muitas delas enfrentam problemas financeiros graves, sem condições de manutenção de aulas e funcionários, tendo inclusive de fechar suas portas. O fato é que não consigo ser indiferente às duas situações escolares vivenciadas por mim, a dos meus alunos da rede pública municipal, apresentada anteriormente, e a dos meus alunos da rede privada apresentada agora.

Problemas como abandono e/ ou afastamento das aulas, falta de acessibilidade e ausência de retorno das propostas de trabalhos pedagógicos, tão danosos no processo ensino-aprendizagem, não fizeram parte da minha realidade no ensino privado, ainda que as aulas virtuais não substituam perfeitamente as aulas presenciais. Se já era sabido a existência de uma desigualdade educacional, no nosso país, a pandemia tornou-a ainda mais latente, estampando, para a sociedade, a urgência em investimentos no ensino público básico brasileiro.

Boaventura de Sousa Santos chama de *peças do sul*, grupos de pessoas que se encontram em situações ainda mais difíceis que outras e que, na quarentena estão sofrendo ainda mais. O sul, para o autor, designaria um espaço-tempo político, social e cultural, sendo uma metáfora

de sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e social (SANTOS 2020, p.15). Em um contexto de pandemia tão longa, a quarentena não só torna visível, como também reforça injustiça, discriminação, exclusão social e sofrimento provocados por ela, porém, diante do pânico de quem nunca esteve neste lugar, as mazelas das pessoas do sul podem desaparecer (SANTOS 2020, p. 21).

Aproprio-me do conceito de *pessoas do sul* e incluo, nesse grupo, dentro do cenário da educação, os estudantes de escolas públicas brasileiras, sobretudo os da rede municipal de São Francisco do Conde. Após tantos meses de suspensão de aulas presenciais, temo que o acesso precarizado ao ensino remoto e o baixo aproveitamento dos estudantes franciscanos sejam colocados na mesma balança junto aos estudantes da rede privada. Creio que os dois grupos sofram significativas perdas, causadas pela situação pandêmica, mas a desigualdade, já existente, entre ensino público e privado, agravada agora, precisa ser tratada a partir dos seus respectivos contextos.

Trago as reflexões provocadas por Rosa (2019) em sua obra, citada anteriormente, o autor discute as práticas pedagógicas de ensino tradicional, propondo uma educação popular preta e de prisma periférico. Ao discutir o conceito de democracia racial existente no Brasil, que parte da propagação de uma ideia de igualdade de direitos a todos, inclusive da educação, o autor afirma se tratar, na verdade de um “mito da democracia racial” por “ser entendido como uma forma de se desviar da gigantesca desigualdade sociorracial que vigora entre negros e brancos.” A desigualdade de oportunidade para a população negra se configura no pequeno número de estudantes pretos e pardos nas universidades, mas expressivo, em turmas de EJA, formadas majoritariamente por mulheres e adultos que tiveram seu acesso à educação negado ou dificultado (ROSA 2019, p. 31). Também nas escolas públicas brasileiras, no ensino regular, as carteiras são ocupadas, em sua maioria, estudantes jovens afrodescendentes. Desta forma, afirmo que as desigualdades existentes na

educação, no nosso país, não são apenas de ordem social, mas também, raciais.

Na próxima seção, retomo os estudos teóricos que realizei para o desenvolvimento da proposta didática. Proponho uma reflexão acerca do texto poético na sala de aula e as práticas de leitura realizadas a partir dele.

5. O TEXTO POÉTICO: UM VISITANTE NÃO MUITO FAMILIAR NA SALA DE AULA

Sempre associei a literatura ao prazer, mas hoje percebo que sua presença, em sala de aula, faz-se importante também por outros significativos motivos. Durante a educação infantil e os primeiros anos do fundamental I, a leitura de textos literários fazem parte das práticas pedagógicas, na sala de aula o que não acontece, com frequência, nos anos finais. Ao iniciarem o ensino fundamental II, os estudantes são apresentados a um currículo de Língua Portuguesa bastante extenso e que, normalmente, privilegiam o estudo da gramática normativa. O trabalho mais frequente com a literatura só é depois retomado no ensino médio, quando ele é sistematizado, sendo feito em uma disciplina específica, dissociada do estudo de língua portuguesa.

Embora a importância de sua presença, em sala de aula, seja inquestionável, ainda há resistência com o trabalho do texto literário, principalmente com textos poéticos. A linguagem conotativa e os elementos estéticos parecem dificultar o acesso ao texto, mas a verdade é que a escola apresenta um problema ainda maior: a baixa proficiência leitora dos estudantes. Tratarei, a seguir, das questões que envolvem leitura e textos literários.

5.1 AS DIFICULDADES COM A LEITURA NA ESCOLA

A competência leitora é de fundamental importância para um indivíduo inserido em uma sociedade letrada, na qual a língua escrita se tornou meio de informação e comunicação. Quando a escrita passou ser um direito de todos, ela acompanhou as mudanças sociais e ganhou grande importância na sociedade, como afirma Angela Kleiman (2005, p.20). Tornou-se necessário, portanto, ter acesso ao mundo da leitura e compreender como se dá essa relação entre texto e leitor, sobretudo hoje, na contemporaneidade, quando estas informações e comunicações se realizam constantemente, no ambiente virtual, local no qual a escrita é bastante utilizada. Privar um indivíduo de ter acesso ao universo letrado é limitá-lo socialmente.

Vicent Jouve (2002, p. 18-22) faz uma significativa reflexão sobre o processo de leitura, compreendendo-o para além apenas do uso da

competência adquirida pelo leitor. Segundo o autor, ele se apresenta como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação, diretamente ligada ao contexto cultural onde cada leitor evolui, estando condicionada à cultura, a um meio e uma época. As relações entre texto e leitor são assimétricas e é por este aspecto que um texto se torna rico, exatamente pelas variações culturais, temporais e de contexto do receptor, possibilitando uma pluralidade de interpretações, tornando o processo de leitura único. (JOUVE, 2002, p. 24).

Pensar o processo de leitura, não apenas como uma atividade mecânica comunicativa, mas também a partir da recepção dele – o leitor – é como uma experiência enriquecedora e particular, eleva a necessidade de democratização desse acesso. Outro significativo processo se dá no ato da leitura, ressalva Jouve (2002, p.36). Ao ler, há uma espécie de projeção, espelhamento desse leitor no texto lido, levando-o não só a “sair de si, mas também retornar a si”. Desse modo, ao realizar a leitura de um texto, um leitor tem a possibilidade de ler a si mesmo, explorando e construindo sua própria identidade (JOUVE 2004, p. 36).

Comungando com Vicent Jouve, Isabel Solé (1998, p. 24) chama atenção para a relação texto – leitor. Para a autora, o ato de ler exige do indivíduo, que o pratica, um conjunto de competências e habilidades. Essas competências e habilidades não se limitam ao campo linguístico, apenas. Primordialmente, tem-se como condição, o domínio do código, no caso, a linguagem na qual o texto está escrito. Porém, segundo Solé, o ato da leitura é muito mais complexo e ultrapassa o simples mecanismo de reconhecer e decifrar determinada linguagem. De início, deve haver um processo interacional entre leitor e o texto. Do resultado desta interação, surgem fatores relevantes como: a análise do texto, por parte do leitor, o objetivo que o leva à leitura, podendo ser inúmeros, a interpretação pessoal e, também, o conhecimento prévio do indivíduo.

Partindo das análises sobre leitura trazidas pelos autores, percebo que, muitas vezes, o processo de leitura, em sala de aula, se dá de forma incompleta, inacabada, uma vez que o estudante se limita apenas à mecânica da leitura, não conseguindo acessar verdadeiramente o texto, não vivenciando

essa experimentação enriquecedora. Nesse processo interacional entre texto-leitor, percebo também haver uma espécie de lacuna no que se refere ao estímulo. Esse acesso incompleto ao texto afasta-o do hábito e do interesse como leitor, uma vez que essa prática não lhe é significativa, muito menos prazerosa.

Pensando em meus estudantes das turmas de 9º ano e nas práticas realizadas com textos, reconheço nem sempre perceber essa relação significativa – leitor e texto – mencionada pelos autores acima citados. Alguns elementos parecem interferir para que o processo de leitura, nem si quer se inicie, como deduzir a temática do texto, através do título ou a extensão dele, por exemplo. Faltam os elementos responsáveis para que a interação aconteça.

Diante dessa problemática acerca da leitura é importante pensar no papel da escola na aquisição da competência leitora e em como ela tem contribuído significativamente nessa relação texto-leitor de aluno. Apesar de não ser o único, ela é o espaço que carrega grande responsabilidade na formação leitora de um indivíduo, sendo uma de suas funções possibilitar o acesso ao universo da compreensão da palavra.

Embora carregue essa responsabilidade, os dados apresentados sobre proficiência leitora dos estudantes brasileiros identificam que algo não tem funcionado dentro das salas de aulas do Brasil. A partir dos números obtidos por meio de exames e avaliações nacionais e internacionais: PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), percebe-se que os estudantes brasileiros da educação básica ocupam as piores posições em proficiência leitora, entre os países participantes.

Considerando os resultados apresentados, Roxane Rojo (2009, p. 30-31) levanta um importante questionamento acerca da proficiência leitora dos estudantes brasileiros. Para a autora, a escola tem falhado na sua função como principal agência de letramento e formadora de leitor proficiente, uma vez que, mesmo permanecendo na escola por 10 anos, as práticas de ensino de leitura em Língua Portuguesa parecem não ter funcionalidade. Não há como se manter indiferente frente a essa realidade. Os dados são quase que uma

convocação para se refletir sobre as práticas com textos e sobre o desenvolvimento da competência leitora, em sala de aula.

No Município de São Francisco do Conde, os resultados infelizmente não são diferentes. Segundo os dados da última Prova Brasil (INEP 2019), os estudantes apresentaram nota 3,0 em proficiência leitora. Um número assustador e muito abaixo do esperado. Esse resultado insatisfatório me leva a refletir acerca do trabalho desenvolvido por mim, na minha sala de aula, dos aspectos e ações que podem contribuir para o sucesso e do que devo fazer para contribuir positivamente para uma mudança efetiva desses resultados.

5.2 O PAPEL DA POESIA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Neste contexto, o letramento literário aparece como uma realidade ainda mais distante do estudante. Embora sua presença seja de grande importância em sala de aula, o texto literário ainda parece ser um dilema para muitos professores, sobretudo nas classes de ensino fundamental, onde a literatura não é institucionalizada como disciplina, tal qual no ensino médio. Dalvi (2013, p. 09) reflete sobre essa problemática, afirmando que a literatura tem resistido a mudanças, ocupando um lugar secundário, no ensino, sem forças na formação dos estudantes, chamando atenção para a necessidade de se discutir as práticas (não)literárias em sala de aula.

Todavia, o estudo de literatura é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), mesmo que apenas como componente da disciplina de Língua Portuguesa, e é de suma relevância criação de senso crítico, na formação cidadã e na sensibilização do indivíduo.

Antônio Cândido (2004, p. 186) pontua significativamente a importância da literatura, em classe, como uma necessidade e um direito universal, garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e `visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2004, p.186)

Desse modo, não se trata somente da abordagem de um conteúdo escolar, mas da formação intelectual, humana e crítica de um indivíduo,

portanto, de grande importância, não só na vida escolar dos estudantes, para além dos muros da escola. Infelizmente, ela não tem cumprido sua importante função, nas salas de aula brasileiras.

Além da pouca presença nas classes de aulas de Língua Portuguesa, no Brasil, muitas vezes, a forma como a literatura é apresentada, para o estudante, pode interferir na maneira como ele a vê – muito distante e até inalcançável, logo, desinteressante. Marcia Abreu, (2006, p. 40-41) discute a construção do conceito de literatura e do que é literário. Segundo a autora, a determinação do que é literário nasce da legitimação de um texto por grupos de prestígio como acadêmicos, grupos culturais de jornais e revistas especializadas e livros didáticos, assim como o conceito de literatura que se apresenta naturalizado como universal, vago e pouco aplicável, desconsiderando elementos históricos e culturais, muito diferentes do gosto e do consumo de literatura da população, em geral. (ABREU, 2006, p. 41).

Situações como essas são comuns em sala de aula. Muitas vezes, o que é apresentado como arte literária, pode não ser significativo para o estudante, estando inadequado à faixa etária ou dissociado do seu contexto ou de outras referências de leituras.

Ainda sobre o papel da literatura dentro da escola, Mei Hua Soares (2008) afirma estar ligado, principalmente ao cumprimento de determinados anseios.

Na literatura de cunho educacional, o público leitor é constituído por alunos, e as práticas envolvidas servem a determinados anseios. Submetidas a procedimentos escolares, ao adentrar a esfera educacional, a arte literária passa a ser submetida a uma série de funções e necessita adequar-se a determinadas diretrizes e regras que, fora desse contexto, ela não precisaria atender. (SOARES 2008, p. 26)

Para a autora, a literatura, na escola, precisa ser previamente legitimada e normalmente atua à um cânone. Neste contexto escolar, seu caráter artístico complexo é limitado a objetivos que são artísticos, apenas pedagógicos (SOARES 2008, p. 27-29). As escolhas e o tratamento dado aos textos, feitas pelo professor, têm uma importância considerável, neste sentido, e deve levar em conta os fatores acima citados, mesmo que ele tenha o objetivo de ampliar o repertório de leitura do estudante.

Outro ponto, considerado por Helder Pinheiro (2013) como problema, refere-se às metodologias envolvendo literatura que determinam o que é canônico e o que é. O autor não despreza os cânones, mas acredita que eles devem ser ampliados e devem incluir outras manifestações significativas da literatura popular, como o cordel, por exemplo. Para Pinheiro, “toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (PINHEIRO, 2013, p. 36).

A literatura tida como popular, assim como a poesia oral têm associação recorrente à cultura subalterna, de acordo com Paul Zumthor. Em sua obra *Introdução à poesia oral*, o autor analisa como conceitos como literário, literatura popular e poesia oral, foram construídos socialmente, estabelecendo juízo de valor à arte. Segundo o autor, a classificação de literário recebe conotação acumulada há séculos, associando à uma instituição e a um sistema de valor especializado, etnocêntrico e culturalmente imperialista. Até 1900, na linguagem erudita, toda literatura não europeia era relegada ao folclore. Deste modo, a poesia oral ou de cultura popular, por exemplo, era considerada menor, por ter caráter folclórico. (ZUMTHOR 1997, p.25-26). Esta concepção permanece ainda hoje, de modo que a poesia oral, vista como subgrupo da poesia popular é tida como primitiva. A oralidade é associada ao primitivismo e analfabetismo, vista, portanto, como inferior.

É inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura. Oralidade não significa analfabetismo, o qual despojado de valores próprios da voz e de qualquer função social positiva. É percebido como uma lacuna. Como é impossível conceber realmente, intimamente, o que pode ser uma sociedade de pura oralidade (supondo-se que tenha existido algum dia!), toda oralidade nos aparece mais ou menos como sobrevivência, reemergência de um antes, de um início, de uma origem. Daí ser frequente, nos autores que estudam as formas orais de poesia, a ideia subjacente – mas gratuita – de que elas veiculam estereótipos “primitivos” (ZUMTHOR 1997, p. 27).

Sendo assim, a produção literária oral, passou a ser desvalorizada, ganhando, a escrita, maior prestígio. No Brasil, segundo Leda Martins (2003), predomina uma herança de literatura escrita e de tradição retórica europeia. A “textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modo de apreender e figurar o real” foram deixados à margem (MARTINS 2003, p. 64). Esses aspectos resultam

hoje, em um trabalho com a literatura oral, quase inexistente, na sala de aula. Ao pensarmos nas produções culturais e artísticas que são deixadas de fora da organização canônica, quase sempre eurocêntrica, pensamos também que se deixa de fora, da sala de aula, memórias, ancestralidade e identidade.

Mesmo estando presente em algumas atividades escolares, as produções não canônicas nem sempre recebem o valor artístico que possuem. Neto (2019, p. 211) afirma que além da escola continuar trazendo a literatura para estudo e apreciação como a 50 anos atrás, privilegiando autores clássicos, a literatura popular, seja ela oral ou escrita, só aparece de forma exótica e esporádica, como registro de uma pluralidade cultural, mas sem ser apreciada sobre ponto de vista estético e artístico. Para o autor, tais práticas revelam dois pensamentos, nutridos pela escola: que o conceito de literário ainda se associa ao de belas artes e a desqualificação da literatura popular. (NETO 2019, p. 211).

Tal qual a literatura popular, a presença da literatura marginal-periférica, assim definida por Soares (2008), é necessária para a ampliação dos cânones. A junção dos termos marginal e periférico foram escolhidos por ela para se referir a uma produção poética de autores que, de alguma forma, encontram-se em uma situação à margem ou na periferia do universo literário, seja por encontrarem-se em grupos socialmente desfavorecidos ou fora do mercado literário e dos cânones. O universo contemplado por esses autores não se relaciona com criminalidade ou violência, mas sim à realidade vivenciada por pessoas que se encontram em comunidades periféricas ou marginalizadas (SOARES 2008, p. 85-86).

Proponho a reflexão acerca da necessidade da presença dessas literaturas na escola, acreditando que, ao trazermos as produções dos artistas ditos populares ou das literaturas orais e marginais-periféricas desmistificamos uma concepção de arte associada unicamente a clássicos ou a produção eurocêntrica, a possibilidade de retirá-las dos lugares de exotividade, folclorismo ou primitivo, como citados pelos autores, além de possibilitar uma relação com sua cultura identitária.

As discussões recentes acerca de literatura e ensino já apontam uma reflexão sobre a necessidade de repensar esses conceitos. Annie Rouxel

(2013, p. 17-20) aponta algumas mudanças importantes ocorridas nas concepções sobre literatura e didática de literatura. Segundo a autora, a literatura não deve ser pensada como um *corpus* restrito a textos legítimos, com finalidade estética e sim a partir de uma concepção mais expansiva, como prática e atividade e como um ato de comunicação (ROUXEL, 2013, p. 18). A teórica ainda registra as mudanças no processo de leitura literária que gira em torno da visão sobre o leitor que se apresenta real, plural e empírico, havendo um engajamento no texto. Os aspectos metodológicos também são questionados pela autora. Segundo ela, “Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino.” (ROUXEL, 2013, p. 20). A formação deve visar um sujeito livre, responsável e crítico, capaz de construir sentido de modo autônomo e de argumentar sua percepção. Sendo assim, o professor deve estar consciente dos objetivos que deseja alcançar com o texto literário, tendo claramente o porquê de ensinar literatura e como fazer isso.

De forma mais específica, os trabalhos pedagógicos realizados com o texto poético, apresentam-se em situações bastante sensíveis, devido à sua associação a uma complexidade de estrutura estética e a presença da linguagem poética. A poesia parece estar muito distante do estudante e até do professor. Esse distanciamento pode ser um problema, ao leva-se em conta a importância dela para a formação e vida do estudante, uma vez que contribui para a sua sensibilidade e criatividade, amplia percepção de mundo e de pertencimento, resgata sua identidade e forma o senso crítico. Octavio Paz (1984, p. 15) define perfeitamente a poesia e a importância dela, para o indivíduo e a sociedade.

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. [...] Isola, une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular [...] Expressão histórica de raça, nação, classe. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. (PAZ, 1984, p. 15)

Os aspectos mencionados pelo autor, ao tocarem um texto, tornam-no poético e não sua forma literária de rimas estrofes e metros. Para Paz, o poema não se trata de uma forma literária e sim de um encontro entre a poesia

e o homem, surgindo a partir da sua vontade criadora. Ele nos revela quem somos e nos convida a ser quem somos. (PAZ 1984, p. 16).

Ao definir poema, Octavio Paz (1984, p. 41 e 42) considera ainda três elementos significativos: a linguagem, o ritmo e a imagem. A linguagem é apresentada como algo intrínseco ao homem, que ele cria e que através dela se recria. A linguagem do poeta reflete a linguagem de sua comunidade, qualquer que seja ela. (PAZ 1984, p. 46). Já o ritmo, para o autor, não está condicionado a palavras. O poeta não se expressa com elas, mas através de frases poéticas, contrapondo-se à prosa, na qual a unidade da frase é constituída por sentidos e as palavras se desprendem do ritmo. No poema, quem o direciona é o ritmo. Sem ritmo não há poema. (PAZ 1984, p. 82). Por fim, a imagem que se constitui como “toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz que, unidas, compõe um poema” e que conservam a “pluralidade de significados de palavras sem quebrar a unidade sintática da frase ou conjunto de frases.” (PAZ 1984, p. 119).

Apoiando-me na definição de Paz (1984) sobre texto poético e nas outras reflexões anteriores trago o *rap* – poesia da cultura hip-hop – como gênero poético escolhido para compor minha proposta didática. As definições do autor sobre poesia me levam a pensá-la como experiência entre o homem e a arte, para além de aspectos puramente estéticos. Nesse sentido, acredito que o *rap* também proporciona essa experiência poética.

A seguir, apresento o *rap* a partir dos seus aspectos históricos e estéticos, elementos bastante significativos para pensar e construir o material didático que apresentarei neste memorial.

6. RAP: A POESIA DESPARAFUSADA DO HIP HOP

A comunhão com as ideias, acima citadas, levaram-me à escolha do *rap* como gênero poético, a ser trabalhado na proposta pedagógica que construí. Reconheço aqui sua força e significação, não só como produção artística musical, mas também como produção poética, uma vez que o *rap* cumpre as funções a que um texto desta natureza se propõe: salva, liberta, revoluciona, isola, une, significa e ressignifica, devendo, portanto, estar presente na sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Não parti da busca por parâmetros estéticos que o enquadrassem como poesia convencional escrita, mas sim dos elementos que lhe são peculiares e o caracterizam como a poesia do movimento *hip-hop*.

As temáticas de resistência, reexistência (SOUSA, 2011) e empoderamento negro, presentes no *rap*, também foram considerados nessa escolha, primeiro pela importância histórica e identitária que elas trazem, segundo por desejar levar o texto poético, para a sala de aula, de uma outra forma: a partir de um gênero já apreciado pelos meus estudantes do município de São Francisco do Conde como música, mas não ainda como poesia.

Ao fazer a escolha pelo *rap* como um gênero para se trabalhar poesia, sabia que teria dois desafios pela frente. O primeiro era apresentá-lo, valorizando os seus aspectos estéticos poéticos característicos, mas sem ignorar seus demais elementos, como produção musical e performática, além do contexto em que ele se surge. O segundo desafio era legitimar o lugar desse gênero, na sala de aula, como texto poético ainda que não seja produzido por autores considerados literários e canônicos.

Posiciono-me, mais uma vez, neste momento, politicamente em defesa da crença de que, na sala de aula de Língua Portuguesa, classificações precisam ser repensadas e ampliadas, para que haja uma mudança epistêmica efetiva ao que se refere à mudança de uma perspectiva eurocêntrica dos cânones (OLIVEIRA 2019, p. 269) e que não devem limitar nossos trabalhos nem nossas escolhas, a fim de pensar a língua de forma decolonializada (OLIVEIRA e CANDAU 2001, p.24), como identidade e a literatura como experiência, não só heurística, mas de conhecimento. Penso na sala de aula

“parafusada” que tive e que, de alguma forma, levei comigo, durante anos de trabalho, mas que percebo precisar ter seus “parafusos” afrouxados.

Retomo Octavio Paz (1984) e um de seus conceitos de onde partir para definir texto poético, na construção da minha proposta, acreditando que o que torna poético, um texto, não é a forma literária – rimas, estrofes e metros – mas sim o fato de um indivíduo ter sido tocado por ele. Segundo Paz, o poema é o encontro entre a poesia e o homem (PAZ 1984, p.40). Dessa forma o *rap*, ainda que não apresente uma estética clássica, valorizada no estudo tradicional de estética poética, será aqui apresentado como produção poética legítima, tendo seus elementos característicos analisados a seguir.

Inicialmente, trarei a significativa história do movimento *hip-hop* e do *rap*; a sua importância como produção diaspórica negra; a força jovem do seu discurso; e a estética e a linguagem que o caracteriza como produção musical e poética.

6.1. ESTA BATIDA TEM HISTÓRIA

A cultura *hip-hop* surge, na Jamaica, a partir de um cenário marcado por problemas econômicos, sociais e raciais. Nas décadas de 20 e 30, a capital jamaicana passou a receber um grande número de jovens negros e pobres, advindos da zona rural, em busca de melhores condições de vida. Esses jovens pouco escolarizados e sem formação profissional, chamados de *rude boys*, encontraram na rua um espaço para socializar e produzir arte, como forma sobrevivência. (SOUSA 2011, p. 59).

Nas canções produzidas por eles, a linguagem era utilizada, trazendo um discurso de questionamento a respeito das péssimas condições de vida que possuíam, num cenário de pobreza, violência e desigualdades sociais a que estavam condicionados. Eram composições improvisadas, marcadas por temáticas sobre a vida, as dificuldades encontradas e o desejo de superar os problemas e que se estruturavam através da fala acompanhada do som das vitrolas e do balanço dos corpos. Logo depois, elas passam a ter visibilidade, em festas realizadas nos bairros pobres e periféricos. Souza (2011) chama essas produções de práticas embrionárias do *hip-hop* (SOUSA 2011, p. 60).

Nas décadas de 50 e 60, imersa em um grande cenário de problemas sociais e políticos, a Jamaica foi cenário para manifestações de grupos ativistas negros os quais, unidos aos princípios rastafaris, brigavam por melhores condições de vida. O discurso rastafariano, contaminou o *reggae* e os *rude boys*. A influência da insatisfação com as péssimas condições de vida, nos movimentos musicais, daria, em breve, origem ao *rap*.

Ao transformar o gênero musical em um movimento político, o *reggae* jamaicano prenuncia o surgimento do *rap*, à medida que o entretenimento promovido pela música passa a revestir-se de acentos contra-discursivos, sendo responsável por denunciar a crescente precarização das condições de vida da população do país (FERNANDES 2014, p. 83).

Nesse cenário, sistemas de som, criados para baratear os gastos com bandas em festas, dão origem ao *dug*, gênero de música eletrônica surgido do *reggae*, no final da década de 60. Inovações tecnológicas significativas abriram espaço para a “intervenção do cantor ou DJ em uma batida já gravada, permitindo os *toasts* – performance vocal durante a execução das músicas, próxima ao hoje conhecido canto falado do *rap*.” (PITTA 2019, p. 19).

Com a imigração jamaicana, a cultura do som foi levada aos Estados Unidos. Tinha início aí a cultura *hip-hop*. No final dos anos 60 e início dos anos 70, a história americana foi marcada por lutas e protestos da população negra norte-americana que vivia em condições sociais precárias, sofrendo a negação de seus direitos civis, racismo, preconceito e violência. Destacam-se nesse contexto, os líderes revolucionários Martin Luther King, Angela Davis, Malcon X e Rose Parks. Juntamente a estes ativistas, organizações importantes como Black Panthres – grupo surgido em reação à violência pelo estado e o movimento Black Power – propagação de uma cultura de valorização da estética negra e de suas referências africanas.

Os imigrantes jamaicanos, hispanos e os afro-americanos da diáspora que se dirigiram aos Estados Unidos, no pós-2ª Guerra, ocupavam os bairros pobres, devido às dificuldades econômicas na América. O Bronx, situado em Manhattan, considerado o bairro epicentro do movimento do *hip-hop*, através da música, sistemas de som e ocupação popular, ressignifica sua realidade de abandono e de degradação social (PITTA 2019, p. 20).

O viés étnico e político do movimento hip hop começou a ganhar força no final dos anos 70, tendo como um dos principais nomes dessa guinada política pelo cantor, compositor, produtor musical e DJ estadunidense Afrika Bambaataa. Com o objetivo de dar ao hip hop uma importância política para os negros dos/nos EUA, além dos conhecidos “quatro elementos” do hip hop – DJ, MC, break e grafite” –, ele acrescentou um quinto: o conhecimento. Com isso, a produção musical da diáspora negra passa a ter o rap como um dos principais expoentes na exposição e performativização de afrodescendentes. Aspectos como a oralidade e o corpo como linguagem fizeram com que o movimento passasse a ganhar força fora dos EUA e a instigar uma tomada de consciência daqueles que passam a se reconhecer nesse espaço simbólico afrodiaspórico (PITTA 2019, p. 20).

Para Sousa (2011), as referências a matrizes de origem africanas se hibridizaram continuamente e sustentaram as produções culturais negras no mundo.

Na pista sobre a formação do *hip-hop*, nota-se que, para além da Jamaica e dos Estados Unidos, as rotas históricas, em especial as do *rap*, têm sido associadas a práticas culturais da África tradicional – recriadas na atualidade –, nas quais a linguagem oral assume papel central. Em ocasiões especiais, os *griots* (homens) ou as *griottes* (mulheres), cronistas oralizavam publicamente memórias, histórias de costumes e feitos das sociedades, responsabilizando-os pela difusão dos ensinamentos por meio das palavras, tida como fonte da cultura e do saber. Mestres da arte de narrar, eles e elas são educadores, contadores de histórias, artistas, poetas e musicistas, cujo papel na comunidade é recriar e fazer circular os costumes e as memórias ancestrais (SOUSA 2011, p. 60).

A partir da compreensão do papel ocupado por esses mulheres e homens africanos, na manutenção das tradições orais e na transmissão do conhecimento ancestrais, é possível também, refletir sobre os papéis que os *rappers* ocupam hoje, como *griots* das comunidades a que fazem parte. Através dos seus discursos, “tematizam o cotidiano, aconselham, denunciam, ensinam, tomando como referência os aspectos do meio social, político, econômico e cultural”, como afirma Sousa (2011, p. 61).

No Brasil, esta tradição oral foi transmitida pela diáspora africana, através dos povos escravizados, conhecimentos também passados por grupos sociais em rituais e crenças como religião, dança, música, cânticos, culinárias, rezas, preservadas por longos séculos (FERNANDES 2014, p. 83).

No município de São Francisco do Conde, por exemplo, práticas culturais de caráter diaspórico também são observadas, no bairro da Pitangueira, onde a minha escola se encontra. O samba-chula, herança dos

povos escravizados, é passado de geração a geração, oralmente. Através das rodas de samba, os jovens aprendem a cantar, tocar e dançar as músicas e cantigas, acompanhadas por instrumentos musicais. As práticas orais garantem o fortalecendo a herança identitária e a manutenção da memória ancestral da comunidade (ROSA 2020, p.58-59)

Na segunda metade dos anos 80, o *hip-hop* chega ao Brasil, inicialmente com o *break*, nos bailes cariocas e paulistas. Cenário pós-ditadura, o país encontra-se marcado por movimentos sindicais e populares e com grande desigualdade social. O *break* popularizou o *hip-hop* e, no fim dos anos 80, a primeira coletânea foi lançada: *Hip hop cultura de rua*. A partir da década de 90, o movimento tomou força, ganhando papel político com o *rap*.

6.2. O RAP COMO RESISTÊNCIA DE UMA FORÇA JOVEM NEGRA

Este movimento cultural de resistência de origem americana, iniciado no final da década de 70, é hoje um movimento social juvenil, mais forte em segmentos populacionais de menor poder aquisitivo em grandes metrópoles mundiais, tendo como participantes, em sua maioria, jovens negros. (SOUZA 2011, p. 15). Na comunidade dos estudantes da nossa escola, Cruz Rios, como carinhosamente a chamamos, não é diferente. O *rap*, faz parte de grande parte das *playlist* dos meninos e meninas. Eles se identificam com o discurso rimado e o som ritmado os quais, muitas vezes, trazem um recorte de uma realidade bastante próxima da que eles vivenciam, nos bairros periféricos da cidade de São Francisco do Conde.

Muitas vezes, ao entrar na sala ou durante as aulas, presenciava os alunos com fones de ouvido e cantando. Não tardava, um grande grupo os acompanhava, em coro. Algumas vezes, pediam-me para deixar a música “rolar” baixinha, enquanto respondiam atividades ou copiavam a matéria, no quadro. Nestas ocasiões, em conversas informais, perguntei-lhes se gostavam de *rap* e quais os artistas que costumavam escutar. A partir das respostas positivas e empolgadas sobre a batida forte, o movimento corporal, o domínio sobre as rimas dos *rappers*, além da força das letras, comecei a pensar que poderia, através *rap*, mostrar aos meus estudantes que o texto poético estava mais próximo deles do que imaginavam. Sempre demonstravam um

encantamento e empolgação pelo ritmo, pelas rimas, mas sobretudo pelo discurso crítico e de reação às injustiças sociais e raciais trazidas. Era como se os *rappers* falassem deles e por eles. Aqueles artistas eram admirados pelo empoderamento e domínio do discurso.

Acredito que os motivos que levam meus alunos a apreciarem e se identificarem com o *rap* e a cultura *hip-hop* estão relacionados ao fato do grupo, de alguma forma, mesmo que intuitiva, compreender esse movimento como fruto da força da juventude negra periférica. Ana Lúcia Silva Souza (2011) apresenta o *hip-hop* como um movimento que permite atividades que agregam jovens e possibilitam práticas significativas de letramento.

Tais práticas de letramento estão voltadas para a concretude da vida dos ativistas, relacionando-os às questões culturais e políticas e visando, de alguma maneira, ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação e de subversão, no qual, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento, possam forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade em que vivem. Inserir-se nesses lugares provoca a inscrição em uma complexa rede de relação sociais, no qual, por meio de discursos, negociam-se a ocupação e a sustentação de formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais e raciais. (SOUSA, 2011, p.16-17)

Essas práticas de letramento levam o jovem ao desenvolvimento do senso crítico e à construção de sua identidade, tornando-o agente transformador da sua realidade e dos que estão a sua volta. Além de estarem próximas a eles, tais práticas permitem que se coloquem em uma posição de autores do seu próprio conhecimento. No universo do *hip-hop*, essas práticas possuem singularidades dos usos da linguagem escrita e inscrita, de formas múltiplas e historicamente situadas. Possuem caráter heterogêneo por serem moldadas e constituídas culturalmente de acordo com papéis e lugares que o indivíduo ocupa ou não é permitido ocupar (SOUZA 2011, p.34).

Ainda destacando a importância da construção desse jovem como sujeito e da autoria de conhecimento, nessas experiências, José Henrique de Freitas Santos (2019), analisa a necessidade de validar a formação extraescolar que o *hip-hop* proporciona ao sujeito. Muitas vezes, através deste movimento, jovens conseguem se formar exímios escritores e leitores, mesmo apresentando insucesso na escola. Não se trata, para o autor, de desmerecer

a função escolar, mas repensar as práticas que envolvem leitura e escrita, na sala de aula, além de valorizar as aprendizagens fora dela.

A partir das questões aqui colocadas, desejo pensar a formação extraescolar oferecida pelo movimento hip-hop, pela qual passaram Mano Brow, MV Bill e Tom Nascimento. Para analisar brevemente os processos dinâmicos de leitura e escrita que, além de sedutores para os jovens por serem modulados em relação interdisciplinar em sua gênese, não se limitam ao papel, mas oferecem a eles também os elementos necessários para que alguns inclusive, pudessem se tornar escritores, como é o caso de MV Bill, autor de consagrados livros: Cabeça de Porco (2005), Falcão – meninos do tráfico (2006) e Mulheres e o tráfico (2007). Por isso, ao tornar as considerações desses e outros rappers, não o faço classificando-os como objeto de minha pesquisa, mas como referências teóricas que figuram ao lado dos autores acadêmicos, pois esses autores também vêm pensando e exercitando a leitura e a escrita em suas práticas artísticas e cotidianas. (SANTOS 2019, p. 280)

Sabemos que muitas vezes, dentro da escola, o estudante, sobretudo negro, não consegue significar as práticas de leitura e de escrita da forma desejada, principalmente quando estas são conduzidas dentro de um formato tradicional e eurocêntrico. As habilidades de leitura e escritas multimodais dos estudantes, vivenciadas no cotidiano, assim como sua ancestralidade e identidade, na maioria das vezes, não são consideradas ou validadas. A importante função que o *hip-hop* cumpre como letramento negro, dá-se também por proporcionar o reconhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros, de uma política antirracista e da autoafirmação de uma identidade negra. Suas práticas pedagógicas trazem processos de leitura e escrita, oriundas do movimento negro, que defendem a integridade dos corpos jovens, para que não sejam apagados nas dimensões de gênero, de sexualidade e étnico-raciais (SANTOS 2019, p. 284). O rap “Quadro negro” de Simples Rap’ortagem traz, como elemento de reflexão, a imagem historicamente construída do negro de forma negativa, a ponto destes sujeitos social se sentirem subjugados

Que caia um temporal sem pedir licença
E faça desabar essas velhas crenças
Visões estúpidas, espalhadas pelo mundo
Que associou a cor preta a tudo que é imundo
O negro discrimina o próprio negro sim
Se aquele que apontas como negro não se acha assim
Cresceu aprendendo que ser negro é feio
Se é tudo de ruim quem é que quer andar no meio?
(SIMPLES RAP’ORTAGEM 2004)

No discurso proferido pelo *rapper*, pode ser percebido uma rejeição da estética negra pelos próprios negros, fruto de uma cultura racista vivida desde a infância. Ao discutir a temática racista, entre jovens negros, o *rap* propõe um pensamento crítico antirracista e de autoafirmação da identidade negra.

Não há como ignorar também a importância do *rap*, dentro da cultura *hip-hop*, como um espaço de verbalização e expressão desse corpo jovem negro. Considero aqui uma das reflexões acerca de espaço, trazido por Yi-Fu-Tuan, em *Espaço e lugar – A Perspectiva da Experiência*, para refletir sobre a relação do homem com o outro e com o espaço, a partir de conceitos relacionados ao seu posicionamento ereto: frente, trás, lado direito, lado esquerdo, alto e baixo. Nas relações sociais, esses conceitos são acrescidos de valores como melhor, pior, superior e inferior e se revelam em expressões e termos como porta da frente, porta dos fundos, centro e periferia, por exemplo. O homem toma a si como medida (TUAN 1983, p. 47-49).

A partir das ideias trazidas por TUAN (1983), proponho uma reflexão sobre o espaço que os corpos dos jovens negros, moradores da periferia, ocupam, na sociedade ou são permitidos ocupar, e a forma como o *rap* consegue ressignificá-lo. Os *rappers*, com suas movimentações performáticas do corpo unidas à força do discurso crítico, parecem redefinir os conceitos de espaço que lhe são impostos socialmente. A rua, fora das paredes das instituições formais de ensino, torna-se agência de letramento negro valiosa, potencializadora de produção de conhecimento identitário e crítico, além de espaço de luta contra as desigualdades sociais.

Para Bell Hooks (2008, p. 860), o *rap* é visto como um espaço de fala vernacular negra, resultado de uma produção cultural alternativa e resistente e que convida a cultura padronizada dominante a escutar, a ouvir. Ainda na letra do *rap* de *Simple Rap'ortagem*, os espaços ocupados por negros e brancos, na sociedade são discutidos através das temáticas de cotas e qualidade do ensino público.

A luta pelas cotas não anula a luta pela melhora
Da qualidade de ensino público, tu ignora
Pelo contrário, quanto mais negros na academia

Muito mais força pra se lutar por um novo dia
(SIMPLES RAP'ORTAGEM 2004)

No trecho em questão, o acesso igualitário à universidade e o ensino público de qualidade que possibilita este acesso é defendido. A política de cotas como uma medida de reparação necessária deve ser temporária e substituída por uma boa educação pública.

Alexandre Carvalho Pitta (2019) coloca o *rapper* exatamente neste lugar de porta voz de uma realidade e de uma comunidade que, por tempos, historicamente, é mantida em um espaço periférico.

Ou seja, as periferias são efeito do histórico da paradoxal cidadania que se presentifica desde o Brasil colonial e são, ao mesmo, tempo, terreno de enfrentamento desse passado de segregação que marca o Brasil. Essa postura questionadora do que é ser cidadão no Brasil é, nas canções, manifestada a partir de imagens poéticas ligadas à união, coletivismo e resistência, caracterizações a desconstruir estereótipos atribuídos aos moradores de periferias. Assim, além dos problemas presentes nas periferias denunciados, como a violência urbana e o próprio individualismo que também perpassa as relações, constroem-se discursos heterogêneos para as comunidades que vivem nessas localidades. (PITTA 2019, p. 96)

Desta forma, ao questionar o conceito de cidadania que é vendido, mas não cumprido socialmente, o artista assume significativo papel na comunidade, fortalecendo-a e conscientizando-a acerca de seus direitos e possibilidade de ocupação de outros espaços, como cidadão, além de combater a cultura de violência. Pitta (2019) destaca ainda a importância do *rap*, dentro do movimento *hip-hop* como uma espécie de rede a qual fortalece os afro-brasileiros. Para o autor, diferente do senso comum que associa o *rap* à incitação à violência, o discurso cancional faz com que a linguagem construa experiências as quais tomem de assalto a tranquilidade, a passividade e as crenças de um país ordeiro e democrático (PITTA 2019, p. 12). A associação estereotipada entre o jovem negro periférico e cultura da violência e do crime organizado cai por terra, “o *rap*, como canto falado em que a voz do sujeito afrodiaspórico insurge contra uma lógica violenta, performatiza uma série de rupturas ideológicas, estéticas e biopolíticas, construindo seu próprio local e modo de fala” (PITTA 2019, p. 22).

Encontrei minha salvação na cultura Hip-Hop

Tem outros que entraram na vida do crime querendo ganhar Ibope

Se você tiver coragem vem aqui pra ver
A sociedade dando as costas para a CDD

Traficando Informação (Diariamente conviver com esta situação)
Traficando Informação (Diariamente conviver com esta situação)
(MV BILL 1999)

Na letra do *rap* “Traficando Informação” de MV Bill, o jovem cidadão apresenta a comunidade como um espaço que constantemente é ameaçado pela violência, seja do tráfico ou da polícia e mostra como não se render a esse cenário, levando uma vida pacífica e honesta, se colocando na posição de traficante de informação como *rapper*.

Além de representarem as vozes das comunidades as quais representam, os *rappers* podem ser compreendidos também como porta vozes de sua ancestralidade. Em consonância com Pitta, a respeito do caráter diaspórico do *rap*, Santos (2019) apresenta-o como produções culturais contemporâneas que ecoam, desde as antigas rotas do tráfico negreiro, apresentando outras formas de negritudes, favorecendo pedagogicamente o empoderamento.

O *rap*, abreviatura de ritmo e poesia, como produto inicialmente de práticas de leituras e escritas autorais de migrantes e afrodescendentes dos guetos estadunidenses passa a ser apropriado em outros territórios do Atlântico Negro, possibilitando não só a realização de uma arte moderna mundializada, mas de uma pedagogia que sustenta, na ausência de um suporte formal, uma aprendizagem vinculada desde já a uma dimensão política de empoderamento (SANTOS 2019, p. 283)

Trarei, a seguir, os aspectos estéticos, performáticos e linguísticos que caracterizam o *rap* como a poesia do movimento *hip-hop* e que justificam a minha escolha por esse gênero ao propor uma experiência poética na sala de aula de Literatura.

6.3. A ESTÉTICA E A LINGUAGEM DO RAP

Os dois elementos fundamentais que constituem o *rap* – melodia e poesia – serão o foco desta abordagem, respeitando as minhas limitações acerca do conhecimento musical. Trarei os aspectos estéticos mais

significativos no processo de composição do *rap*: a linguagem, a figuratização e a rima.

O *rap* – abreviação da expressão inglesa *rhythm and poetry*, traduzida como ritmo e poesia – é considerada a poesia cantada do movimento *hip-hop*. Oriundo do canto falado da África ocidental, foi adaptado à música jamaicana na década de 1950, influenciada pela cultura negra dos guetos americanos, pós-guerra (SILVA, 1999, p. 43). É constituída pela junção do ou da disc-jóquei – DJ, responsável pelo som e mestre de cerimônia – MC, poeta que escreve e canta as letras de *rap*. Na cultura *hip-hop*, o termo *rapper* também é utilizado para se referir à pessoa que possui relação com as expressões artísticas do movimento (SOUZA 2011, p.16).

Marcado por uma linguagem própria, distantes dos modelos normativos, o *rap*, muitas vezes, é subalternizado. Seu discurso, apresenta uma temática de resistência, luta e denúncia. Segundo, Sousa (2011), no *rap*, a palavra faz papel de motor da ação dos sujeitos. Por meio da língua, impulsionando-os, construindo identidades que se formam e transformam. A palavra, em forma de poesia, é associada ao ritmo e juntas ganham destaque como uma tessitura rítmica e sonora. (SOUZA 2011, p. 118).

O *rap* é um dos gêneros no qual podemos observar a brincadeira com a linguagem que sustenta um dizer que é autônomo, contestador, contra-hegemônico e produtor de um conhecimento mobilizador. Mesmo quando um *rap* é lido, a sonoridade está presente de forma tão fundamental que é possível “ouvi-lo”. A subversão da escrita por meio da oralização confere ao *rap* uma originalidade e autonomia perante a escrita escolarizada que mostra a inventividade e a agência de sujeitos que querem expressar as peculiaridades da vida “marginalizada”. (SOUZA 2019, p. 118-119)

Na poesia cantada, observa-se o cotidiano da vida em comunidades periféricas, marcadas pela dificuldade, superação e sobrevivência, a partir de um tom de denúncia, recorrendo aos mesmos recursos utilizados nas falas coloquiais, podendo-se “ouvir a voz de quem fala através de quem canta” (FERNANDES 2014, p. 113), como no trecho de “Negro drama” do Racionais MC:

Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
 Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota
 Entre as frases, fases e várias etapas
 Do quem é quem, dos mano e das mina fraca

(RACIONAIS MC 2002)

No trecho acima destacado, pode ser percebido o uso da linguagem coloquial, marcada por expressões que marcam a oralidade como “pra” e “teve”, além de gírias como “mó cota”, “dos mano” e “das mina”. Também pode ser identificado um discurso de referente à reflexão sobre a história de vida e as dificuldades enfrentadas.

No que se refere aos elementos musicais e poéticos que se articulam na constituição do *rap*, destaca-se a figuratização, conceito proposto por Tatit (2012) que consiste na “[...] gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entoação coloquial” (TATIT, 2012, p. 9 apud PITTA 2019, p.24).

é um procedimento para fazer com que o texto ganhe naturalidade e incorporar o tempo de execução da canção à subjetividade do cancionista. Na figuratização temos uma encenação de cenas e sujeitos, que se corporificam a partir da articulação entre letra e música (PITTA 2019, p.24).

No *rap*, segundo Pitta (2019) a figuratização alcança seu ponto máximo, uma vez que o *rapper* mantém uma linha tênue entre entoação e fala, o que é chamado de canto falado. Para Ana Cláudia Florindo Fernandes (2014), essa aproximação gera uma tensão que produz um movimento estético no texto.

No canto falado, a linguagem oral é formada pelo encadeamento de tensão de aumento e diminuição da sonoridade, responsável pela produção de um movimento estético capaz de atribuir ao modo de expressão um significado. Esta tensão, intimamente vinculada à enunciação ou modo de dizer do *rapper*, é a base do projeto narrativo, enunciativo e entoativo da música. (FERNANDES 2014, p. 112)

A figuratização se caracteriza como o “eixo central do *rap*”, cabendo ao *rapper* a construção do ritmo e da poesia, relacionando, assim, o conteúdo do texto e a situação entoativa (FERNANDES 2014, p. 113).

Na composição da figuratização, em busca deste equilíbrio entre canto e fala, o *rapper* recorre a recursos rítmicos. Estes recursos podem ser percebidos observando a escolha e emprego das palavras, dispostas no verso, considerando sua tonicidade, de modo que elas acompanhem as batidas da melodia conduzido pelo DJ. As batidas, marcadas pelo bumbo e pela caixa são

características no *rap* e são chamadas de bum-clap. Estas batidas são chamadas de tempos como nos versos abaixo retirados de “Negro drama”:

Histórias, registros e escritos
 Não é conto, nem fábula, lenda ou mito
 (RACINAIS MC 2002)

No trecho destacado, a marcação é feita em três tempos, a partir do emprego de palavras paroxítonas que acompanham a melodia. A rima é outro recurso muito utilizado na construção do *rap*, não só para garantir o tom melódico, como também para garantir a estabilização e memorização da letra na linguagem oral e immortaliza a poesia, garantindo o efeito estético esperado (FERNANDES 2014).

O *rap* costuma ser construído com base em outras disposições e qualificações de rimas nos versos, tais como as emparelhadas (produzidas no final de versos consecutivos – AABB), as cruzadas ou alternadas (produzidas nos finais de versos intercalados – ABAB), as interiores (localizadas no início e no meio do verso – como as aliterações), as misturadas (exploração das rimas em diferentes posições dos versos), e as toantes – rimas perfeitas (sons das letras iguais após a última sílaba tônica do verso) ou consoantes – rimas imperfeitas (sons das letras semelhantes após a última vogal tônica do verso), mas vinculada à sonorização da língua (EDWARDS 2009 apud FERNANDES 2014, p. 114).

Nos versos abaixo de “Negro drama”, pode-se observar um trabalho de composição melódica a partir do emprego de rimas.

Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
 Um bastardo, mais um filho pardo, sem pai
 Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
 Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé
 (RACINAIS MC 2002)

Na canção acima, é possível identificar rimas perfeitas externas emparelhadas com os pares “vai” e “pai”, “é” e “pé”, como rimas interiores, a partir da combinação sonora entre “bastardo” e “pardo”. No *rap*, a rima convoca a atenção do leitor, além de demonstrar a qualidade do repertório do rapper: sonoridade, métrica e relações semânticas e, por meio da linguagem, ser convincente (SOUSA 2011, p. 136).

Como último elemento constitutivo do *rap*, considerando a sua oralidade poética, trago a performance. Retomo as ideias propostas por Zumthor (1997) a cerca de poesia oral. Para o autor, o caráter performático é o principal fator

constitutivo da poesia oral. Ela determina “todos os outros elementos formais que, com relação a ela, são pouco mais que virtualidades” (ZUMTHOR 1997, p. 155).

Para a compreensão e análise dessa performance poética faz-se necessário a consideração de uma fenomenologia de recepção. As convenções, regras e normas que regem a poesia oral estão condicionadas às circunstâncias e ao público receptor. Os fatores tempo, lugar e participantes são imprescindíveis para a execução da performance, de modo que uma mudança de circunstâncias, pode tornar a poesia oral incompreensível. (ZUMTHOR 1997, p. 156-157). Ainda para a realização performática, o autor destaca um elemento muito comum no *rap*, a movimentação corporal, dentro dessas circunstâncias.

Performance implica competência. Além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber-ser no tempo e no espaço. O que quer que, por meios linguísticos, o texto dito ou cantado evoque, a performance lhe impõe um referente global que é de ordem de corpo. É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama emanção do ser. (ZUMTHOR 1997, p. 157).

No *rap*, o caráter performático se concretiza no espaço em que essa arte surge, na periferia, sendo recepcionada por jovens negros de comunidades. Esse espaço que funciona como palco, muitas vezes, ganha valor identitário pelo próprio Mc, em expressões que o colocam como membro da comunidade. Não apenas a propagação da voz atinge o receptor, mas também a movimentação do corpo empoderado, através de gestos que se realizam em compasso com a melodia e poesia.

Sobre o movimento performático do corpo negro, Leda Maria Martins (2003), a partir da análise das representações teatralizadas em performances dos rituais herdados pela diáspora negra, identifica elementos que foram transcritos, reincorporados em sua alteridade sob o signo da reminiscência, revelando um saber uma sapiência, chamado por ela de oralidade.

O significante oralidade, da forma e procedimentos culturais da tradição verbal, mas especificadamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituído, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e de estilo. (MARTINS 2003, p. 77)

A partir do conceito de oralidade, é possível reconhecer, no movimento performático deste corpo negro do *rapper*, as inscrições de uma herança diaspórica que resiste, grafadas pela voz e pelo corpo, preservando sua ancestralidade. Funcionam como inscrições culturais que enunciam o sujeito e sua coletividade, construídas a partir das alteridades do sujeito, das culturas e de suas representações simbólicas (MARTINS 2003, p. 77).

Ressalto aqui a importância do cuidado com o caráter performático do *rap*, ao levá-lo para a sala de aula, não dissociando-o das circunstâncias em que se realiza nem dos elementos melódicos, limitando-se ao trato como letra.

Por todos os aspectos trazidos anteriormente que caracterizam o movimento *hip-hop* e principalmente o *rap* como uma força jovem negra poética cultural e intelectual potente, considero bastante significativa sua presença em sala de aula. Respeitando o devido contexto em que se insere, no espaço da rua, livre da normatização dos muros e de “parafusos”. Acredito ser de grande importância a sua apreciação da arte produzida por jovens negros não só pelos meus estudantes da periferia de São Francisco do Conde, mas por todos os jovens estudantes, sejam os que se encontram em um cenário de opressão social, racial e identitária ou os que estão em situação de prestígio socioeconômico, na busca de uma educação antirracista. Se a rua representa espaço de liberdade criativa para a juventude do *hip-hop*, os muros das escolas não devem ser fronteiras as quais impeçam sua arte de circular.

A seguir, apresento a proposta didática que elaborei a partir das necessidades dos meus estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II em estudo do texto poético e da pesquisa desenvolvida ao longo do PROFELETRAS.

7 PROPOSTA DIDÁTICA - TEXTO POÉTICO: – PRESENTE!

Esta proposta didática foi desenvolvida para que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II do Centro Educacional Joaquim Alves Cruz Rios estudassem a linguagem poética do *rap*, muito apreciado por eles, a partir de uma sequência de rodas de conversas e oficina de leitura. A ferramenta pedagógica tem como objetivo primordial estimular os estudantes a realizarem a leitura de textos poéticos, em sala de aula, a partir de uma concepção de leitura do texto literário como ação crítica e, ao mesmo tempo, prazerosa. O acesso ao texto poético também é compreendido como um direito do(a) cidadão(ã), contribuindo para a sua escolarização literária e sensibilização (CÂNDIDO, 2004, p. 186).

Nesse sentido, o *rap* contempla o objetivo desejado, uma vez que se caracteriza tanto como a produção poética, dentro do movimento *hip-hop*, como espaço de discurso e expressão juvenil negra, onde a linguagem cotidiana do jovem poeta, ganha força no texto que une um discurso questionador e mobilizador a uma sonoridade e jogo de palavras poético (SOUZA 2011, p. 118 - 119). É entendido também que a sala de aula deve contemplar textos que discutam a construção do conceito de literatura e do que é literário. Segundo, Marcia Abreu, (2006, p. 40-41), a determinação do que é literário nasce da legitimação de um texto por grupos de prestígio como acadêmicos, grupos culturais de jornais e revistas especializadas e livros didáticos (ABREU, 2006, p. 40), assim como o conceito de literatura que se apresenta naturalizado como universal, vago e pouco aplicável, desconsiderando elementos históricos e culturais, muito diferentes do gosto e do consumo de literatura da população, em geral. (ABREU, 2006, p. 41).

A proposta foi pensada em quatro oficinas – entendidas aqui como um espaço de desenvolvimento de uma prática participativa e produtiva supervisionada e, também, como espaço de criação e interação – a serem realizados em 20hs/aulas, programadas em rodas de conversas – gênero aqui pensado como potente dispositivo metodológico para suscitar e potencializar a participação, o diálogo e o empoderamento, mobilizando a fala de diferentes sujeitos (LIMA e SOUSA 2018, p. 167).

- ✓ Tempo previsto:
 - 20 horas/aulas
- ✓ Gênero textual:
 - *Rap*
- ✓ Objetivos:

Quanto à aprendizagem e da compreensão leitora:

- Conhecer o contexto histórico em que surgiu o rap;
- Relacionar a origem do gênero às temáticas apresentadas no texto;
- Acessar o potencial heurístico do texto;
- Localizar e reconhecer relações entre informações do texto (PISA);
- Compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relação, comparação, explicação ou avaliação sobre o texto (PISA);
- Realizar inferências de uma informação implícita no texto (INEP)
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão (INEP);
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos (INEP).

Quanto à aprendizagem da expressão escrita:

- Reconhecer e identificar, no *rap*, os elementos composicionais que lhes são característicos: versos, ritmo, rimas e repetições;
- Reconhecer a importância do emprego de rimas e figuras sonoras na musicalidade do *rap*;
- Selecionar palavras que funcionam como pares para a construção de rimas e aliterações;

- ✓ Conteúdos:

Conteúdos temáticos:

- Contexto histórico do rap;
- Função social do rap.
- Conceito do rap;

Conteúdos composicionais e estilísticos:

- Versificação;

- Estudo das rimas;
- Linguagem conotativa;
- Figuras de linguagens;
- ✓ Seleção de textos:
 - “Quadro negro” – Simples Rap’ortagem
 - “Negro drama” – Racionais M’s
 - “Negro forro” – Adão Ventura
 - “O homem que não tinha nada” - Projota
 - “Poema tirado de uma notícia de Jornal” – Manuel Bandeira
 - Poema sem título de Décio Pignatari. (poesia práxis)
 - “Respeito é Pra quem Tem” – Sabotage
 - “Soneto” – Camões
 - “Sucrilho” – Criolo
 - “O que mais dói” – Patativa do Assaré

7.1 OFICINAS

7.1.1 Oficina 1: O que é poesia, então?

Nesta primeira oficina, de caráter diagnóstico, visa-se identificar o conhecimento prévio do grupo, acerca do texto poético. A partir disponibilização de diversos textos poéticos, de diferentes concepções estéticas, temáticas, linguagens e épocas, canônicos e não canônicos os estudantes farão a escolha de textos que julguem poéticos, justificando-se. Deste modo, é possível compreender o que o grupo classifica como poético e o porquê. O tempo previsto para a realização dessa etapa é de 2hs/aula.

- ✓ Roteiro:
 - Acesso a textos poéticos – Com finalidade diagnóstica, no primeiro momento, os alunos serão apresentados a textos poéticos, inclusive a *raps*, de diferentes temáticas, autores e tempos. Os textos podem estar expostos, de forma aleatória, em cima de uma mesa, pendurados no teto por fios de nylon ou colados nas paredes da sala para chamar a atenção do estudante, assim que entrar no espaço.

- Classificação dos textos – Em seguida, os estudantes serão orientados a escolherem os textos que julgarem ser poéticos.
 - Roda de conversa – Em uma roda de conversa, cada participante apresentará os textos considerados poéticos por ele e os motivos os quais o levaram à classificação.
- ✓ Apreciação e manuseio dos textos poéticos

Os estudantes são oportunizados a apreciarem e manusearem os textos poéticos disponibilizados ou expostos e, em seguida, classificarem os que acreditam ser poéticos;

- ✓ Roda de conversa 1

- Qual ou quais dos textos você considera um texto poético?

Espera-se que o estudante perceba que todos são considerados textos poéticos, apesar de nem todos serem poemas, uma vez que trazem uma linguagem e um processo de construção que os torna poéticos. Dessa forma, o ouvinte ou leitor é convidado a experimentar essas sensações através da revelação de pistas e jogos de sentido, criados no texto.

Caso não haja uma percepção imediata dos textos como poéticos, o professor ou professora deve conversar com os estudantes sobre o uso figurativo das palavras, os jogos de sentidos criadas por elas e as emoções experimentadas durante a leitura e/ou escuta e a inúmeras possibilidades temáticas. É importante ressaltar a importância do acesso à poesia na formação e vida do indivíduo aprendente, uma vez que contribui para a sua sensibilidade e criatividade, amplia percepção de mundo e de pertencimento e forma o senso crítico (PAZ, 1984, p. 15).

- Por que você considerou esses textos escolhidos como poéticos?

A partir desse tópico, o professor ou professora perceberá quais as concepções de texto poético possuídas pelo grupo. O esperado é que ele não associe poesia apenas à uma estrutura de poema convencional, com rimas e linguagem formal ou a temáticas de amor, sofrimento e tristeza. É possível que,

após a discussão do primeiro tópico, alguns estudantes já percebiam equívocos nos critérios utilizados na classificação dos textos. Caso isso não ocorra, faz-se necessário reforçar os aspectos apresentados acima para que todos cheguem à conclusão de que a seleção de textos a que tiveram acesso, embora não apenas compostas de poemas, é poética.

7.1.2 Oficina 2: Esta poesia tem história!

Contextualização do gênero *rap* como arte poética de expressão de um grupo social (4 horas/aulas)

Nesta segunda oficina, os alunos serão apresentados ao *rap*, a partir da contextualização do seu surgimento e da sua estética. É importante que o grupo saiba do valor e da importância social que o gênero estudado possui, sobretudo para a comunidade jovem negra, por ter se caracterizado também como um espaço de fala vernacular de um grupo socialmente marginalizado e de grande valor identitário. (SOUZA 2011, p. 15).

No primeiro momento, o grupo escutará a canção “Quadro negro” – Simples Rap’ortagem e em uma roda de conversa, será feita a discussão do texto. O objetivo é que percebam como o espaço do texto poético, em questão, é utilizado por uma voz que questiona o contexto social a que pertence.

- ✓ Roteiro
 - Leitura e escuta do *rap* “Quadro negro” – Simples Rap’ortagem: O grupo de trabalho será convidado a fazer a leitura e escuta do texto;
 - Roda de conversa sobre o texto: Em círculo, os estudantes conversarão sobre a canção, a partir das intervenções feitas pelo professor ou professora, focando nos aspectos temáticos e estruturais do gênero estudado;
 - Apresentação dos aspectos históricos e contextuais do *rap* em PowerPoint.
- ✓ Texto para escuta e discussão

Quadro negro

Simples Rap’ortagem

Acordei de um longo sono, a intensa luz quase me cega

É preciso revelar o que se nega
Se a vida é uma escola toda escola tem seu quadro
Quadro negro, formato quadrado
Nele reescrevo a minha história, faço um deário
Na minha lista negra só tem revolucionário
Marias guerreiras das periferias você tem que ver
Os guerreiros do passado e os atuais do MST
Os homossexuais que resistem com dignidade
Crioulos e indígenas que adentram as faculdades
Se o escuro é feio minha poesia é imunda
Das nuvens mais negras cai água límpida e fecunda
E por falar em água, me vem na lembrança
O quadro negro na verdade tem a cor da esperança
Que caia um temporal sem pedir licença
E faça desabar essas velhas crenças
Visões estúpidas, espalhadas pelo mundo
Que associou a cor preta a tudo que é imundo
O negro discrimina o próprio negro sim
Se aquele que apontas como negro não se acha assim
Cresceu aprendendo que ser negro é feio
Se é tudo de ruim quem é que quer andar no meio?
Quem escreveu a história do negro nesse país?
Basta ver a cor do giz
Os Reis Faraós do Egito hoje mumificados
Se tirassem suas faixas pudessem ser ressuscitados
Saberia dizer a cor da pele deles sem engano?
Quer uma pista: Egito é um país africano
Não adianta sabermos que não existe raça
Se o conceito predomina e representa ameaça
O hip-hop não nega a mestiçagem, porém
Sabe que ela não trouxe igualdade pra ninguém
Tá vendo o que a herança racista ofereceu?
Se existia escravidão entre africanos antes dos europeus

Era com sentido diferente do que se viu
 Não eram vendidos, não tinha caráter mercantil
 As tribos guerreavam o grupo perdedor assume
 Rendição por questão de honra, de costume
 Se há uma cor do pecado ela chegou de mansinho
 Espalhando discórdia e ambição pelo caminho
 Sua ciência e religião assim disseram com toda calma
 É inferior! Pode escravizar que não tem alma
 A cor da paz cometeu holocausto aos judeus
 Barbárie na inquisição em nome de Deus
 Nas Américas, índios foram dizimados
 Mas quem sobreviveu está criando um novo quadro

Se na prova der branco na memória
 Vamos denegrir a sua mente com a nossa história
 A luz do sol ofusca a visão
 E a beleza da lua só é possível com a escuridão

A luta pelas cotas não anula a luta pela melhora
 Da qualidade de ensino público, tu ignora
 Pelo contrário, quanto mais negros na academia
 Muito mais força pra se lutar por um novo dia
 Racismo, o que mais me causa espanto
 Não se encara como problema do branco
 Mas entre esses, há os que lutam pelo seu fim
 "ah se todo branco fosse assim"
 Branquitude, pouco se ouve falar
 O que explica o privilégio que sua etnia pode conquistar?
 Pra quem nasceu em berço de ouro é difícil entender
 Que não é só porque seus pais fizeram por merecer
 Foram anos de exploração no passado pra que um dia
 A sociedade fosse estruturada a favor de uma minoria
 Há os que não admitem cotas julgando serem injustas

Outros julgando serem esmolas, tudo isso me assusta
Pergunto quanto custa superar o engano?
Quanto custa ignorar os direitos humanos?
Muita coisa bonita garante a Constituição
Se esquecida ou ignorada precisa de afirmação
Pretos e brancos são iguais, e daí? Se a norma
Nem no cemitério são tratados da mesma forma
Entenda agora o que são ações afirmativas
Medidas pontuais, alternativas
Medidas passageiras que vem afirmar
Pra sociedade, que há, desigualdades, a reparar
Dos que vivem abaixo da linha da pobreza
70% são negros, que beleza!
Do total de universitários brasileiros
97% são brancos e herdeiros
De uma política que patrocinou para embranquecer a raça
A vinda de 4 milhões de estrangeiros, o tempo passa!
Tudo isso, em 30 anos irmão
Foi o que se trouxe de negros, em 3 séculos de escravidão
Patrocínio com recurso público, o negativo
Para os escravos libertos nenhum tipo de incentivo
Nos mataram, exploraram e depois largaram a toa
Sem emprego, casa, comida, só disseram: vai, voa!
Sem asas e quem sobreviveu tá por um triz
Amontoados nas favelas de todo país
Quantos brancos moram lá? Cê conta no dedos
Agora entenda porque cotas para negros

Eu quero bonecas, anjos, apresentadores pretos e pretas
Empresários, juizes, modelos, doutores pretos e pretas
Se querer é uma faceta
Eu quero, desejo, uma elite preta

Uma coisa é pedir outra é conquistar respeito
 O fruto de uma conquista dá-se o nome de direito
 Olhe pra minha cor, olhe pra nossa luta

✓ Roda de conversa 2

- Quais são os assuntos tratados no texto?

Espera-se que o estudante enumere, como assuntos abordados, os problemas sociais enfrentados pelo povo preto, na sociedade e os fatores históricos que geraram esses problemas. Se houver dificuldade dos estudantes, em perceber esses assuntos, o professor orientador, deve conduzir o diálogo, retomando passagens do texto para que ele consiga.

- De quem parece ser a voz que fala nesse texto?

O grupo deve associar a voz do discurso a um jovem estudante negro. É importante retomar trechos em que a primeira pessoa é mencionada como em “Quadro negro, formato quadrado/ Nele reescrevo a minha história, faço um deário” e que apresenta o desejo de recontar a sua história a partir do olhar do negro. É importante ressaltar o *rap* como uma arte de expressão oral.

- Que relação pode ser feita entre o que é dito no texto e seu título “Quadro negro”?

A ambiguidade presente nas palavras quadro e negro, no título deve ser associada não só ao objeto utilizado pedagogicamente, em sala de aula, mas ao lugar a que o povo preto foi posto, socialmente, a partir de uma história de exploração e exclusão social. Se o grupo tiver dificuldade de perceber esse duplo sentido do título, o professor ou professora deve retomar trechos que evidenciem a ambiguidade como “O quadro negro na verdade tem a cor da esperança/ Que caia um temporal sem pedir licença/ E faça desabar essas velhas crenças/ Visões estúpidas, espalhadas pelo mundo/ Que associou a cor preta a tudo que é imundo” e discutir com os estudantes.

- Vocês reconhecem esse estilo de canção?

Neste tópico, o educador ou educadora terá uma ideia de qual a relação que o grupo tem com o *rap*, se reconhecem o gênero, se costumam escutá-lo. Caso seja um gênero conhecido, a discussão pode ser ampliada,

questionando-os sobre o hábito de escuta do tipo de canção, MCs que conhecem. Caso seja desconhecido, é sugerido que o gênero já seja apresentado ao grupo.

- ✓ Apresentação dos aspectos históricos e contextuais do *hip-hop* e do *rap* em PowerPoint.



Esse rap tem história! O Universo hip-hop

“Balançar (to hip) o quadril (hop)”

✓ O que é hip-hop?

“Balançar (to hip) o quadril (hop)”

- Rap – a poesia e a música;
- Break – a dança;
- Grafite – as artes plásticas .

Figura 1 - Monge Mc em dueto de MCs, Belo Horizonte



Fonte: <https://www.obeltrano.com.br/portfolio/tres-decadas-de-hip-hop-em-bh/>, acessado em 25/02/2021

Figura 2 – Nelson Triunfo, famoso dançarino de break, no centro de São Paulo



Fonte: <https://ahistoria.info/historia-do-hip-hop/>, acessado em 20/01/2021

Figura 3 – Grafite no Centro de São Paulo.



Fonte: <https://c20.com.br/blog/cultura-hip-hop>, acessado em 20/01/2021

Figura 4 – Grafiteiro em ação.



Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/snpnoticias/dia-do-hip-hop-sao-paulo-e-berco-da-cultura-no-pais-e-preserva/>, acessado em 20/01/2021

Esse rap tem história! O Universo hip-hop

“Balançar (to hip) o quadril (hop)”

✓ Os artistas:

- O/a mestre de cerimônia - MC;
- O/a disc-jóquei – DJ;
- O/a dançarina – b.boy ou b.gril;
- O grafiteiro ou grafiteira.

Figura 5 - DJ Kool Herc e Equipe Herculords em *boulevard* no Bronx.



Fonte: <https://vaiserrimando.com.br/origem-hip-hop-e-o-seu-compromisso/>, acessado em 20/01/2021

Esse rap tem história! Aspectos históricos

✓ A origem da cultura hip-hop:

- Cultura popular surgida em comunidades afro-americanas dos subúrbios de Nova York na década de 1970;
- Artistas: Keith ‘Cowboy’ Wiggins, DJ Lovebug Starski, Grandmaster Flash ou Afrika Bambaataa;

✓ Dos EUA para o mundo:

- A música e a poesia das ruas dos centros urbanos ganham o subúrbio de Nova Iorque e o mundo.

✓ O hip-hop no Brasil:

- Surgiu em São Paulo e Rio de Janeiro por volta de 1980, inicialmente com o break.

Figura 6 - Bairro do Brooklyn na década de 70



Fonte: <https://www.idealista.pt/news/etiquetas/manhattan>, acessado em 20/01/2021.

Figura 7 - Grupo de break no Brasil da década de 80



Fonte: <https://medium.com/trilha-hip-hop/dos-guetos-ao-sucesso-mundial-a-hist%C3%B3ria-do-hip-hop-6bfa7d497849>. Acessado em 20/01/2021

Esse rap tem história!

Aspectos sociais do rap

✓ O rap: a poesia do movimento hip-hop

- O MC;
- A música e a poesia das ruas dos centros urbanos ganham o subúrbio de Nova Iorque e o mundo;
- O rap como espaço de fala de jovens pobres e negros da periferia;
- Denúncia de desigualdade e mazelas sociais;
- A arte como instrumento de contestação política, social e econômica.

Figura 8 - Mcs da década de 70 nos EUA



Fonte: <https://berap.com.br/blog/tudo-sobre-batalha-de-mcs>, acessado em 20/01/2021

Figura 9 - Racionais Mcs – 2002



Fonte: <https://mundodanua.wordpress.com/2010/10/24/imagem-racionais-mcs-moqi-das-cruzeis/>, acessado em 20/01/2021

Figura 10- Emicida



Fonte: <https://www.baressp.com.br/shows/audio-rap-convida-emicida-drik-barbosa-rael-e-rashid-para-apresentacao-na-casa>, acesso em 25/02/2021

Figura 12- MV Bill



Fonte: <https://diariodorio.com/rapper-mv-bil-lanca-musica-na-tijuca/>, acessado em 25/02/2021

Figura 11- Criolo



Fonte: <https://www.vagalume.com.br/criolo/>, acessado em 25/02/2021

- Quais os elementos que acabamos de apreciar podem ser notados no rap “Quadro negro”?

Após a apreciação das informações históricas e contextuais sobre o *hip-hop* e o *rap*, espera-se que o grupo consiga perceber, no texto discutido, o espaço de fala vernacular jovem negra. Se esse objetivo não for alcançado, é sugerido que o professor ou professora chame a atenção do grupo para essa voz que discursa no texto e o lugar social de onde ela se coloca. É importante também que o grupo perceba a influência direta entre os fatores socioeconômicos da época e a produção artística.

- Vocês conhecem algum artista ou texto que também utilize sua arte para expressar seu ponto de vista sobre os problemas socioeconômicos ao seu redor? Qual? Compartilhe com o grupo.

Neste momento, serão dados aos estudantes a possibilidade de socializar com o grupo suas experiências com artistas e a temática em questão.

7.1.3 Oficina 3: A poesia que está na minha *PLAYLISTIS* – A linguagem e estética do *rap* (6 horas/aulas)

Na terceira oficina, o estudante será apresentado à estética do *rap*, reconhecendo-o como produção poética do movimento *hip-hop*. É proposta a sistematização tanto dos aspectos estéticos como linguagem conotativa (metáfora, comparação e personificação) quanto os jogos sonoros (rimas).

No primeiro momento, far-se-á a escuta a canção “O homem que não tinha medo de nada” de Projota e, em seguida, uma roda de conversa para discussão do texto e identificação dos elementos já mencionados. No segundo momento, é proposta uma sistematização, pelo professor, em slides, desses conteúdos abordados. Para finalizar o módulo, os alunos serão desafiados a brincar com a sonoridade, com a semântica das palavras e com a marcação rítmica do *rap* em uma oficina de criação de rimas, a partir da palavra “cidadão”. Além da sonoridade da palavra, o grupo deverá estar atento às relações semânticas entre os vocábulos e à musicalidade.

✓ Roteiro:

- Leitura, escuta e roda de conversa sobre o texto “O homem que não tinha medo de nada” - Projota. Durante o trabalho do texto, os alunos serão questionados sobre as imagens figurativas presentes no texto e sobre a sua construção musical.
- Sistematização em PowerPoint sobre as seguintes figuras de linguagens: metáfora, comparação e personificação, muito comuns no gênero em questão.
- Desafio em grupo: os alunos terão que criar rimas a partir da palavra “cidadão”. É importante que as palavras escolhidas se relacionem semanticamente com o vocábulo motivador. Em seguida, as equipes compartilharão suas escolhas, justificando-as.

- ✓ Texto para escuta e discussão

O homem que não tinha nada

(Projota)

O homem que não tinha nada acordou bem cedo
 Com a luz do sol, já que não tem despertador
 Ele não tinha nada, então também não tinha medo
 E foi pra luta como faz um bom trabalhador
 O homem que não tinha nada enfrentou trem lotado
 Às sete horas da manhã com o sorriso no rosto
 Se despediu de sua mulher com um beijo molhado
 Pra provar do seu amor e pra marcar seu posto
 O homem que não tinha nada, tinha de tudo
 Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver
 Mas tinha dentro da sua alma muito conteúdo
 E mesmo sem ter quase nada ele ainda tinha fé
 O homem que não tinha nada, tinha um trabalho
 Com um esfregão limpando aquele chão sem fim
 Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho
 Ele sorria alegremente, e dizia assim
 O ser humano é falho
 Hoje mesmo eu falhei
 Ninguém nasce sabendo
 Então me deixe tentar (Me deixe tentar)
 O ser humano é falho
 Hoje mesmo eu falhei
 Ninguém nasce sabendo (Ninguém)
 Então me deixe tentar
 O homem que não tinha nada, tinha Marizete
 Maria Flor, Marina, Mário, que era o seu menor
 Um tinha nove, uma doze e outra dezessete
 A de quarenta sempre foi o seu amor maior
 O homem que não tinha, nada tinha um problema
 Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz

Subiu no poste, experiente fez o seu esquema
 E mais à noite reforçou o pedido pra Jesus
 O homem que não tinha nada seguiu a sua trilha
 Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente
 Ligou pra casa pra dizer que amava sua família
 Acho que ali já pressentia o que vinha na frente
 O homem que não tinha nada
 Encontrou outro homem que não tinha nada
 Mas esse tinha uma faca
 Queria o pouco que ele tinha, ou seja, nada
 Na paranoia, noia que não ganha te ataca
 O homem que não tinha nada, agora já não tinha vida
 Deixou pra trás três filhos e sua mulher
 O povo queimou pneu, fechou avenida
 E escreveu no asfalto: Saudade do Josué
 O ser humano é falho
 Hoje mesmo eu falhei
 Ninguém nasce sabendo (Ninguém)
 Então me deixe tentar (Me deixe tentar)
 O ser humano é falho (O ser humano é falho)
 Hoje mesmo eu falhei (Eu falhei)
 Ninguém nasce sabendo (Ninguém)
 Então me deixe tentar
 Então me deixe tentar
 Então me deixe tentar (Então me deixe tentar)
 Então me deixe tentar (Então me deixe tentar)
 Então me deixe tentar (Então me deixe tentar)

✓ Roda de conversa 3

- O que o homem que aparece no texto não tinha?

Espera-se que o estudante perceba a vida de negativas e de exclusão social sofrida pelo personagem do texto. Se o objetivo não for alcançado, é sugerido que se retorne ao texto, relendo-o com os alunos.

- O que ele ganhava com o fato de não ter nada?

Este tópico visa que o grupo perceba, diante da negação social, que esse homem tentava sobreviver com o que era possível, movido por uma fé. É importante retomar passagens como “acordou bem cedo/ Com a luz do sol, já que não tem despertador”, “então também não tinha medo/ E foi pra luta como faz um bom trabalhador”, “Ele sorria alegremente, e dizia assim/ O ser humano é falho/ Hoje mesmo eu falhei/ Ninguém nasce sabendo/ Então me deixe tentar”.

- Como o encontro entre os dois homens que não tinham nada muda o rumo da narrativa?

O texto provoca o leitor/ouvinte a perceber que diante do apagamento social a que são submetidos, os indivíduos podem seguir diferentes caminhos: o da luta diária pela sobrevivência ou o envolvimento com a criminalidade. Para que os estudantes cheguem a essa reflexão, é sugerido que o educador ou educadora, juntamente com o grupo, caracterizem esses dois personagens do texto.

- Quais os versos que sempre se repetem no texto?

Espera-se que o grupo identifique o verso “O homem que não tinha nada”. Caso haja dificuldade, propor a releitura do texto.

- Nos versos “E foi pra luta como faz um bom trabalhador” e “Pra provar do seu amor e pra marcar seu posto” a palavra “luta” e a expressão “Os estudantes devem perceber que marcar seu posto” estão empregadas no sentido habitual? O que há de diferente nesse emprego?

O grupo deve perceber que a palavra e a expressão estão utilizadas em linguagem conotativa. É importante colocar para o grupo essa possibilidade que a linguagem poética oferece ao leitor/ouvinte de ressignificar o discurso, de poder visitar um texto diversas vezes e explorar sentidos e emoções.

- Há palavras no texto que se combinam em relação ao som?

Levantem-se e escutem novamente o *rap*. Observe as palavras espalhadas na sala e tentem identificar as que combinam sonoramente. Para cada palavra em amarelo, encontre outra em vermelho que combine sonoramente.

Os pares de rimas devem estar espalhados pela sala, escrito em pedaços de papéis em duas cores distintas, por exemplo amarelo e vermelho. Para cada palavra em amarelo, o aluno deve encontrar um par em vermelho. Após o final da canção.

- Sentem-se na roda. Que pares de palavras vocês encontraram? Como elas se combinam?

Os estudantes devem trazer para a roda pares de palavras como “cedo/medo” assoalho/trabalho”. O professor ou professora deve chamar a atenção para as letras no final das palavras. Propor voltar ao texto e fazer uma leitura oral, caso não consigam encontrar os pares de rimas.

- Na sua opinião, o que a repetição do verso “O homem que não tinha nada” e o uso dessas palavras que se combinam sonoramente provoca no texto?

O desejado é que, após serem convocados a perceberem esses aspectos, os estudantes percebam que os seguintes recursos geram musicalidade no texto, além de um jogo semântico. É importante também chamar atenção dos estudantes para o fato do emprego da repetição e da rima, não serem apenas sonoros.

- ✓ Apresentação dos aspectos rítmicos e conotativos do texto em PowerPoint.



Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

✓ O que são rimas?

- As rimas são combinações de fonemas (sons) em palavras que se encontram em versos (linhas) diferentes;
- Elas podem aparecer no final ou no meio dos versos.

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

Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

Quanto à **disposição** das **rimas na estrofe**, as rimas se classificam como:

✓ Alternadas ou cruzadas:

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

Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

Quanto à **disposição** das **rimas na estrofe**, as rimas se classificam como:

✓ Emparelhas ou paralelas:

“E por falar em água, me vem na **lembrança A**
 O quadro negro na verdade tem a cor da **esperança A**
 Que caia um temporal sem pedir **licença B**
 E faça desabar essas velhas **crenças” B**
 (“Quadro negro” - Simples Rap’ortagem)

Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

Quanto à **disposição** das **rimas na estrofe**, as rimas se classificam como:

✓ Misturadas: “Aí Dona Ana, sem palavras, a senhora é uma rainha, rainha

Mas aê, se tiver que voltar pra **favela A**

Eu vou voltar de cabeça **erguida B**

Porque assim é que **é C**

Renascendo das **cinzas D**

Firme e forte, guerreiro de **fé” C**

(“Negro drama” – Racionais Mcs)

Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

Quanto à **disposição** das **rimas na estrofe**, as rimas se classificam como:

✓ Multissilábicas:

“Aqui só frase e saliva sou **feroz e amável**
Com mais sede de vingança do que os **heróis da Marvel”**
(“Resplendor final” – Napalm)

Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

Quanto à **disposição** das **rimas no verso**, as rimas se classificam como:

✓ Interna:

“Tin-tin, um brinde pra mim

Sou exemplo de **vitórias**, trajetos e **glórias”**

(“Negro drama” – Racionais Mcs)

“Vou deixando as **cicatrizes**, no rap **sinto as crises”**

(“Resplendor final” – Napalm)

Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

Quanto à **disposição** das **rimas nos versos**, as rimas se classificam como:

✓ Externas:

“Se na prova der branco na **memória**
 Vamos denegrir a sua mente com a nossa **história**
 A luz do sol ofusca a **visão**
 E a beleza da lua só é possível com a **escuridão**”
 (“Quadro negro” - Simples Rap’ortagem)

Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

Quanto à **qualidade** das **rimas na estrofe**, as rimas se classificam como:

✓ Consoantes:

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

Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

Quanto à **qualidade** das **rimas na estrofe**, as rimas se classificam como:

✓ Toantes:

“Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
 Que sobrevivem em meio às honras e covardias
 Periferias, vielas, **cortiços**
 Você deve tá pensando: O que você tem a ver **com isso?**”
 (“Negro drama” – Racionais Mcs)

Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

Quanto ao valor das rimas na estrofe, as rimas se classificam como:

✓ Pobres:

“Passageiro do Brasil, São Paulo, **agonia** (substantivo)
 Que sobrevivem em meio às honras e **covardias** (substantivo)
 Periferias, vielas, cortiços
 Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso?”
 (“Negro drama” – Racionais Mcs)

Rap: a poesia cantada do hip-hop

O emprego de rimas na construção rítmica do texto

Quanto ao valor das rimas na estrofe, as rimas se classificam como:

✓ Ricas:

“Era com sentido diferente do que se **viu** (verbo)
 Não eram vendidos, não tinha caráter **mercantil** (adjetivo)
 As tribos guerreavam o grupo perdedor assume
 Rendição por questão de honra, de costume”
 (“Quadro negro” - Simples Rap’ortagem)

Rap: a poesia cantada do hip-hop

A linguagem conotativa no rap

- ✓ A linguagem conotativa é o uso **figurado** da palavra.
- ✓ Muitas vezes, as palavras podem ser usadas com um novo sentido, diferente do sentido usado comumente e que aparece no dicionário.

“Se **a vida é uma escola** toda escola tem seu quadro
 Quadro negro, formato quadrado”
 (“Quadro negro” - Simples Rap’ortagem)

“Pra quem nasceu em **berço de ouro** é difícil entender
 Que não é só porque seus pais fizeram por merecer”
 (“O homem que não tinha nada” – Projota)

Rap: a poesia cantada do hip-hop

A linguagem conotativa no rap

“Eu sou irmão dos meus truta de batalha
 Eu era a carne, agora sou a própria navalha”
 (“Negro drama” – Racionais Mcs)

“O tic-tac não espera, veja o ponteiro
 Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro”
 (“Negro drama” – Racionais Mcs)

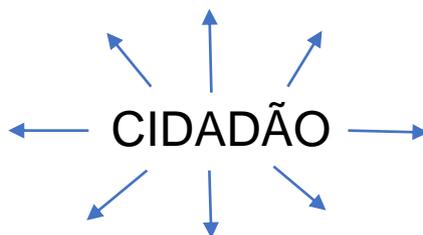
O professor ou professora deve fazer a exposição das informações presentes nos slides, levando os estudantes a perceberem os aspectos estéticos que fazem parte da estrutura do rap e tão importantes na construção da musicalidade e ritmo do texto e na expressão do discurso.

- ✓ Oficina de rimas
- Em duplas, criem pares de rimas a partir da palavra “cidadão”. Os pares criados devem levar em consideração não só a sonoridade das palavras, mas a relação de sentido entre elas. Após a conclusão, cada dupla apresentará para a turma sua criação, justificando a escolha das palavras.

É importante que as palavras escolhidas se relacionem semanticamente com o vocábulo motivador. No momento da apresentação, caso haja duplas que não conseguiram explorar a sonoridade da palavra motivadora ou tenha escolhido palavras sem alguma justificativa semântica, o professor orientador ou professora orientadora devem conversar sobre cidadania e o que é necessário para que um indivíduo tenha garantido sua cidadania. Sugiro que seja dado mais um tempo para que essas duplas consigam concluir e participar da apresentação.

- Agora montaremos um pequeno mural com as palavras apresentadas. A palavra cidadão ficará no centro e em volta, escreveremos as outras que escolhermos para formarem nossos pares.

Em uma folha de papel metro branca ou parda, já com a palavra “cidadão” escrita no meio em destaque – como no exemplo abaixo – os participantes escreverão as palavras escolhidas em volta com lápis hidrocor da cor escolhida. Ao terminarem, o professor orientador ou professora orientadora poderão conversar com o grupo sobre a relação existentes entre todas essas palavras, reforçando que, direta ou indiretamente, elas se relacionam com “cidadão”.



7.1.4 Oficina 4: De quem é essa voz? – A oralidade do *rap* (4 horas/aulas)

Na oficina 4, os alunos devem ser levados a refletir sobre a oralidade utilizada no *rap*. É importante que se perceba esse discurso como legítimo de um grupo social, representando também sua identidade. Afirma que não há distanciamento entre o que é dito na letra do *rap* e a realidade vivida pelo rapper (SOUSA 2011). Inicialmente, será feita a escuta da canção “Negro drama” dos Racionais MC’s e, em seguida, uma roda de conversa para a produção de sentido e conversa sobre esse discurso presente no texto, sua importância por ser uma fala vernáculo jovem (HOOKS 2008, p. 860), e as possíveis identificações do grupo de participantes com ele, enquanto jovens da periferia. Também será abordada, nessa oficina, a importância melodia – a figuratização – papel da voz e a proximidade entre entonação e fala – o equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entonação coloquial (PITTA 2019, p. 24-25). O encontro será finalizado com a apreciação de um vídeo de uma batalha de *rap* - poesia “slam”, para que percebam o lugar dessa voz e a movimentação desse corpo, no processo de construção poética do *rap*.

- ✓ Roteiro:
 - Leitura e roda de conversa sobre o texto “Negro drama” – Racionais MC’s. Identificação das marcas orais características do locutor, interlocutor e de um grupo social a que pertence.
 - Roda de conversa sobre as marcas da oralidade, características do *rap* e sua importância como espaço vernacular jovem.
 - Figuratização - Apreciação de vídeo sobre a poesia “slam” – batalha de *rap*.
- ✓ Texto para escuta e discussão:

Negro drama

Racionais MC’s

Negro drama, entre o sucesso e a lama
 Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
 Negro drama, cabelo crespo e a pele escura
 A ferida, a chaga, à procura da cura

Negro drama, tenta ver e não vê nada
 A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada
 Sente o drama, o preço, a cobrança
 No amor, no ódio, a insana vingança

Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo
 O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fudido
 O drama da cadeia e favela
 Túmulo, sangue, sirene, choros e velas

Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
 Que sobrevivem em meio às honras e covardias
 Periferias, vielas, cortiços

Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso?

Desde o início por ouro e prata
 Olha quem morre, então veja você quem mata
 Recebe o mérito, a farda que pratica o mal
 Me ver pobre, preso ou morto já é cultural

Histórias, registros e escritos
 Não é conto, nem fábula, lenda ou mito
 Não foi sempre dito que preto não tem vez?
 Então, olha o castelo e não foi você quem fez, cuzão

Eu sou irmão dos meus truta de batalha
 Eu era a carne, agora sou a própria navalha
 Tin-tin, um brinde pra mim
 Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias

O dinheiro tira um homem da miséria
 Mas não pode arrancar de dentro dele a favela
 São poucos que entram em campo pra vencer
 A alma guarda o que a mente tenta esquecer

Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
 Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota
 Entre as frases, fases e várias etapas
 Do quem é quem, dos mano e das mina fraca

Negro drama de estilo
 Pra ser e se for, tem que ser, se temer é milho
 Entre o gatilho e a tempestade
 Sempre a provar que sou homem e não um covarde

Que Deus me guarde pois eu sei que ele não é neutro
 Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto
 Eu visto preto por dentro e por fora

Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória

Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates
Falo pro mano que não morra e também não mate
O tic-tac não espera, veja o ponteiro
Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro

Pesadelo é um elogio
Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu
Num clima quente, a minha gente sua frio
Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil
Um fuzil

Negro drama

Crime, futebol, música, carai
Eu também não consegui fugir disso aí
Eu sou mais um
Forrest Gump é mato
Eu prefiro contar uma história real
Vou contar a minha

Daria um filme
Uma negra e uma criança nos braços
Solitária na floresta de concreto e aço
Veja, olha outra vez o rosto na multidão
A multidão é um monstro, sem rosto e coração

Ei, São Paulo, terra de arranha-céu
A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
Família brasileira, dois contra o mundo
Mãe solteira de um promissor vagabundo

Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
Um bastardo, mais um filho pardo, sem pai
Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé

Cê disse que era bom e as favela ouviu
Lá também tem whisky, Red Bull, tênis Nike e fuzil
Admito, seus carro é bonito
É, eu não sei fazer
Internet, videocassete, os carro loco

Atrasado, eu tô um pouco sim
Tô, eu acho
Só que tem que, seu jogo é sujo e eu não me encaixo
Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval
Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal

Problema com escola, eu tenho mil, mil fita
Inacreditável, mas seu filho me imita
No meio de vocês ele é o mais esperto
Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto

Esse não é mais seu, ó, subiu
Entre pelo seu rádio, tomei, cê nem viu
Nóis é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?
Seu filho quer ser preto, há, que ironia

Cola o pôster do 2Pac aí, que tal? Que cê diz?
Sente o negro drama, vai tenta ser feliz
Ei bacana, quem te fez tão bom assim?
O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim?

Eu recebi seu tic, quer dizer kit

De esgoto a céu aberto e parede madeirite
De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui
Você, não, cê não passa quando o mar vermelho abrir

Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, Obá
Aquele louco que não pode errar
Aquele que você odeia amar nesse instante
Pele parda e ouço funk
E de onde vem os diamantes? Da lama
Valeu mãe, negro drama
Drama, drama, drama

Aê, na época dos barracos de pau lá na Pedreira, onde cês tavam?
Que que cês deram por mim? Que que cês fizeram por mim?
Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho
Agora tá de olho no carro que eu dirijo
Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma

Aí, o rap fez eu ser o que sou
Ice Blue, Edy Rock e KL Jay e toda a família
E toda geração que faz o rap
A geração que revolucionou, a geração que vai revolucionar
Anos 90, Século 21, é desse jeito

Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você, morou irmão?
Cê tá dirigindo um carro
O mundo todo tá de olho em você, morou?
Sabe por quê? Pela sua origem, morou irmão?
É desse jeito que você vive, é o negro drama
Eu não li, eu não assisti
Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama
Eu sou o fruto do negro drama

Aí Dona Ana, sem palavras, a senhora é uma rainha, rainha
 Mas aê, se tiver que voltar pra favela
 Eu vou voltar de cabeça erguida
 Porque assim é que é
 Renascendo das cinzas
 Firme e forte, guerreiro de fé

 Vagabundo nato!

✓ Roda de conversa 4

- Como se pode entender a expressão “negro drama” no texto?

No texto, a expressão pode ser interpretada tanto como uma condição socioeconômicas de vida, de dificuldade e sofrimento a que as pessoas negras e afrodescendentes estão condicionadas no Brasil, tanto como o indivíduo preto e afrodescendente que se encontra neste lugar de privação e marginalização social. Caso o grupo não consiga chegar a essas duas interpretações, sugere-se que retorne-se ao texto e releia e discuta trechos como “O drama da cadeia e favela/ Túmulo, sangue, sirene, choros e velas”; “Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia/ Que sobrevivem em meio às honras e covardias/ Periferias, vielas, cortiços”; “Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu/ Num clima quente, a minha gente sua frio/ Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil” e “Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama/ Eu sou o fruto do negro drama”. É importante desvendar as pistas semânticas que o texto vai dando.

- Que fatores contribuíram para a existência do “negro drama”?

O *rap* faz um resgate histórico da condição do negro e do afrodescendente, no Brasil, O “negro drama” é a consequência de uma história de escravização e de exploração do povo africano escravizado que ainda hoje permanece excluído socio e economicamente, vivendo em condições marginalizadas.

Trechos como “Desde o início por ouro e prata/ Olha quem morre, então veja você quem mata/ Recebe o mérito, a farda que pratica o mal/ Me ver

pobre, preso ou morto já é cultural", "Histórias, registros e escritos"/ "Não é conto, nem fábula, lenda ou mito"/ "Não foi sempre dito que preto não tem vez?" e "Luz, câmera e ação, gravando a cena vai/ Um bastardo, mais um filho pardo, sem pai/ Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é/ Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé" fazem referência às condições de exploração sofridas pelo povo preto e que estão registrados na história, aqui marcadas nas passagens "o início por ouro e prata", "Histórias registros e escritos" e "senhor de engenho". Estes trechos podem ser relidos e discutidos com o grupo, caso não se consiga fazer o reconhecimento.

- Apesar de fazer parte do "negro drama", o eu lírico parece ter driblado sua sina. O que contribuiu para que hoje ele estivesse em outro espaço que não ao que é condenado socialmente?

Espera-se que o grupo perceba que o *rap* o tirou da condenação de uma vida de miséria e violência, mas não o afastou da realidade dura da favela. São as situações difíceis vividas, nesse espaço, que o trouxeram riquezas materiais, como nos versos "E de onde vem os diamantes? Da lama/ Valeu mãe, negro drama/ Drama, drama, drama". A arte surge desse ambiente hostil como forma de resistência e, ironicamente, atrai os olhos admirados dos opressores, o que se confirma nos trechos "Eu recebi seu tic, quer dizer kit/ De esgoto a céu aberto e parede madeirite/ De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui" e "Seu filho quer ser preto, há, que ironia". É necessário retornar a esses trechos e conduzir a conversa para que o grupo perceba essa ironia.

- Qual a relação que o eu lírico parece ter com a favela, apesar de ter conseguido circular em outros espaços ditos de "brancos"?

O eu lírico chama a atenção para o fato de ser valorizado fora da favela por possuir dinheiro e riquezas, mas isso não parece o impressionar. Apesar de ele não desejar perder sua identidade de membro da comunidade: "Só que tem que, seu jogo é sujo e eu não me encaixo/ Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval/ Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal".

O eu lírico ainda chama atenção para o fato de sempre carregar o "negro drama", independente da condição socioeconômica que ocupe. Ele sempre o marcará, como em "Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você,

morou irmão?/ Cê tá dirigindo um carro/ O mundo todo tá de olho em você, morou? Sabe por quê? Pela sua origem, morou irmão?” O professor ou professora orientadora deve garantir que o grupo alcance essa compreensão, mesmo que tenha que retornar aos versos acima destacados e conduzir a conversa para que fique evidente.

- Qual a importância o *rap* possui para os indivíduos que vivem ou são o “negro drama”?

Após discutido alguns aspectos sobre o texto, espera-se que o grupo perceba que o *rap* tem grande significação para esse grupo social, uma vez que representa uma forma de resistência e de reexistência (SOUZA, 2011), dentro desse contexto a que parece estar condicionado, além de ser espaço de projeção dessas vozes periféricas. Através do *rap*, essa voz, apagada socialmente, consegue se propagar em espaços ditos e pensados como não permitidos: “Eu prefiro contar uma história real/ Vou contar a minha”, “Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu”. É necessário que o professor orientador ou professora orientadora retome a escuta e leitura dos trechos mencionados e conduza a conversa de modo que o grupo chegue até essa compreensão. É possível que algum aluno se sinta representado por esse discurso, caso também esteja inserido no contexto do “negro drama”. Nesse caso, o professor ou professora pode estender a conversa, ampliando a discussão com os demais participantes.

- ✓ Apreciação do vídeo de uma batalha de *rap*
- Assista ao vídeo de uma batalha da *rap*, na cidade de Salvador, entre jovens *rappers*:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WF0s9RVBfyY>. Acessado em 12/12/2020.

O vídeo deve ser exibido e apreciado pelo grupo para conversa.

- Que elementos são utilizados pelos *rappers* para garantir a musicalidade?

O grupo deve perceber que, além das rimas vistas anteriormente, os *rappers* utilizam a entonação da voz, quase falava e o movimento corporal que acompanha os sons ou fundos musicais vindos pela plateia. O professor ou professora orientadora deve, nesse momento, introduzir o conceito de figuratização para o grupo, ressaltando o conjunto de elementos – voz, melodia e discurso – que constituem o *rap* (PITTA 2019, p. 24-25). Por isso é chamada de poesia falada do movimento *hip hop*.

7.1.5 Oficina 5: Culminância: “Entre versos, rimas e lutas”

Exposição de versos em um mural ou paredes da escola e roda de conversa (4 horas/aulas)

A culminância da proposta será uma exposição de versos de *raps*, escolhidos pelos alunos envolvidos, no pátio da escola. Os versos serão expostos em um grande mural confeccionado pelo grupo ou espalhados em letras garrafais, pelas paredes da escola, dependendo da escolha do grupo. Cada aluno escolherá um verso ou trecho de sua preferência. Após as escolhas terem sido feitas, o grupo confeccionará um mural intitulado “*RAP* - Entre versos, rimas e lutas” contendo todos os textos poéticos escolhidos, em letras grandes que possibilitem uma leitura precisa do leitor ou ainda em produções individuais, a fim de serem coladas em locais diversos das paredes da escola. A escolha do texto, a confecção do mural coletivo ou dos versos individualmente para exposição na área comum da escola têm como objetivo compartilhar com a comunidade escolar um pouco dessa poesia que é caracterizada exatamente por não está restrita a livros, papéis e a salas de aulas, mas que está presente em muros, ruas e esquinas.

Após a exposição, os alunos compartilharão, entre si, em uma roda de conversa, suas impressões sobre poesia, *rap*, o processo de leitura desses textos, assim como a sua experiência vivida, durante a proposta, se foi ou não válida e o que lhe foi acrescentado. Este momento é de grande importância para a avaliação do trabalho desenvolvido.

✓ Roteiro:

- Cada aluno escolherá um verso de um *rap* de sua preferência que mais lhe agrade para ser compartilhado no pátio da escola em um mural confeccionado pela turma ou individualmente.;
- Confeção e exposição do mural ou dos versos individualmente: “*RAP - Entre versos, rimas e lutas*”;
- Roda de conversa com os alunos sobre as impressões deles sobre o *rap* e o trabalho desenvolvido sobre ele; o que apreciaram ou não na leitura desse tipo de texto e se passaram a compreender a leitura de texto poético.

✓ Escolha dos *raps*

- Faça a escolha de um *rap* que você gosta ou se identifica para compartilharmos na escola em um mural. A escolha do trecho deve ser acompanhada dos compositores e/ou artista que o interpretam.

Os professores recolherão os trechos selecionados pelos alunos com o devido nome dos estudantes para comporem o mural.

✓ Confeção do mural “*RAP - Entre versos, rimas e lutas*” ou dos versos individuais

- Juntos confeccionaremos um mural com o seguinte título “*RAP - Entre versos, rimas e lutas*” contendo os trechos dos *raps* selecionados pelo grupo. Todos ficarão livres para acrescentarem palavras, imagens e/ou fotos para a ilustração do mural. Após concluído, afixaremos o material elaborado no pátio da escola a fim de compartilharmos um pouco do *rap* e da cultura *hip-hop*.

O professor ou professora orientadora deve levar para a classe os materiais necessários para a confeção do mural: papel metro, lápis hidrocolorido, tinta guache de várias cores, tesoura, cola, papel carme de várias cores ou outro papel de cores diversas disponível na escola. O grupo optará pela montagem do cartaz ou pela produção individual, a disposição gráfica dos textos e as ilustrações. É importante que seja um momento prazerosos e de criatividade. Após finalizada a construção do mural, o grupo escolherá o melhor local do pátio para expor a produção.

Enquanto o mural estiver sendo elaborado, o professor ou professora orientador pode conversar com o grupo sobre a importância de compartilhar essa arte poética com a escola. Caso haja a possibilidade, o professor ou professora pode propor à direção, com ajuda dos professores de arte, a pintura dos versos nas paredes.

✓ Roda de conversa 5

- O que você achou do trabalho desenvolvido em nossas oficinas?

Este deve ser um momento de escuta e de grande importância para o professor orientador. A partir das impressões trazidas pelos estudantes ele poderá fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido.

- Após o concluirmos nossas atividades, você considerou válido termos conhecido mais sobre a cultura *hip-hop* e sobre o *rap*? Por quê?

Mais uma vez o professor orientador deve estar atento, sem juízo de valor, às impressões trazidas pelos estudantes.

- A concepção sobre poesia que você possuía, no início das oficinas, foi alterada?

Espera-se que após concluídas as oficinas, os estudantes participantes que não tinham uma ideia clara sobre o texto poético consigam percebê-lo como uma arte importante para a formação e vida do cidadão, uma vez que contribui para a sua sensibilidade e criatividade, amplia percepção de mundo e de pertencimento e forma o senso crítico (PAZ 1984, p. 15)

O professor ou professora, deve também conversar com os alunos sobre a importância deles se aventurarem no universo da leitura, quebrando preconceitos sobre textos.

- O que você achou de trabalhar com o texto poético?

Respostas e impressões do grupo, muito significativas para o professor orientador. Espera-se que a resposta do grupo seja positiva. Caso não seja, sugere-se que o professor ou professora busque outras propostas que envolvam o texto poética, na tentativa de aproximá-los do texto poético.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais deste memorial, sou levada a fazer, sobretudo, um balanço sobre a minha atuação profissional e acadêmica, antes e depois do PROFLETRAS. Durante muitos anos de docência, percebo que alguns equívocos foram construídos, outros herdados, tanto acerca do ensino de língua materna, quanto do trabalho com a literatura, porém a minha principal reflexão diz respeito ao lugar que o estudante ocupa na sala de aula. É aí que o programa se torna mais significativo. Refletir minha prática em um e em outro aspecto citado envolve refletir sobre a relação professor – aluno.

As práticas sobre ensino de língua materna sempre foram associadas, por mim, ao ensino primordial de gramática. Partindo do ponto de que cabia a mim dar conta da transmissão de todas as regras e normas da gramática tradicional. Neste processo, o resultado do meu aluno era sempre medido a partir da reprodução acertadas dessas regras em avaliações e atividades escolares. Reproduzi um modelo de ensino excludente que tive, reproduzindo técnicas de uma educação escravizada, ainda que não tivesse esse objetivo (OLIVEIRA e CANDAU, 2001). Durante o curso, fui oportunizada a refletir sobre o ensino de língua materna e, principalmente, sobre a aprendizagem dela. Esta última não se dando única e exclusivamente no espaço de sala de aula, muito pelo contrário

Compreendi que ao chegar na escola, o meu estudante traz consigo uma língua que não pode ser ignorada, já que é parte de sua identidade, trazida de casa e adquirida através da escuta das vozes de seus familiares e antepassados, em eventos de letramento (KLEIMAN, 2005) de sua comunidade. As aulas de língua materna devem apresentar para o estudante a norma eleita e prestigiada socialmente com o objetivo de permitir que ele a domine e a empregue em contextos de uso necessários e não seja privado socialmente por não a dominar (CARBONI e MAESTRI 2003). Todavia, esse acesso à norma eleita não significa desconsiderar e invalidar a língua trazida e herdada por este corpo.

Um dos maiores ganhos que tive, ao cursar o PROFLETRAS, refere-se ao trabalho com literatura, em sala de aula. Foi uma grande quebra de

paradigma, repensar o tempo e o lugar que ela possuía nas minhas aulas. Sempre associei o estudo com textos literário ao ensino médio de modo que reservava poucos momentos das minhas aulas à leitura. Presa sempre ao material didático utilizado pela escola, limitava-me aos trabalhos com os textos presentes nele. Ainda que tivesse algumas críticas acerca do material. Sempre o tomava como único meio de acesso à leitura, nas aulas.

Além do tempo destinado à leitura de literatura, nas minhas aulas, destaco aqui outra significativa reflexão, a respeito das escolhas das obras trabalhadas. É importante considerar as mudanças no processo de leitura desse estudante, hoje leitor de um mundo vinculado à tecnologia e à imagem, mas principalmente, resgatar as literaturas locais, orais e memórias da ancestralidade a fim de propiciar o fortalecimento de uma identidade negra, que rompendo com uma hegemonia e valorizando a literatura que se encontra marginalizada (SOARES, 2008) e fora dos cânones (OLIVEIRA, 2019).

Retorno aos motivos que me levaram à construção dessa proposta didática: o trabalho com o texto poético em sala. Inquietava-me a falta de sucesso, sempre que o levava para as aulas. No processo de elaboração deste memorial iniciado, antes da pandemia, ainda vinculado a uma intervenção e depois como proposta didática, comecei os estudos que me dariam uma fundamentação teórica. Voltar a ler e estudar foi fundamental para compreender o que eu pretendia com o trabalho e para significar ou ressignificar conceitos importantes como o que entendo por texto poético e por literatura e leitura. Ter esses conceitos internalizados foi imprescindível para a construção do material proposto.

Escolhi o *rap* para trabalhar o texto poético, a partir da identificação da turma, em que eu aplicaria a intervenção, com ele e considerando-o como produção poética do movimento *hip-hop*. Porém foi ao estudar e me aprofundando sobre a cultura *hip-hop* e sobre a estética do *rap que pude* fortalecer o meu posicionamento frente a minha escolha, além de me preparar para a construção das etapas das oficinas e rodas de conversa. Desta forma, sinto que dei ao gênero escolhido o tratamento adequado e apresentei um material de maior qualidade para meus alunos. Um dos grandes ganhos, ao

trabalhar com o *rap*, foi a possibilidade de trazer para a sala de aula as discussões sobre diáspora negra, identidade e ancestralidade. É também papel do professor de Língua Portuguesa fortalecer o discurso empoderado e identitário, promovendo o respeito à diversidade, entre os nossos estudantes, a fim de construir uma sociedade mais justa.

Ressalvo, a partir dessa experiência, a importância de nós professores estarmos sempre estudando e em formação a partir de programas como o PROFLETRAS. Muitas vezes a rotina exaustiva e extensa de trabalho e o pouco investimento na formação docente nos distancia da pesquisa e das qualificações profissionais. Ao retomar os estudos, senti-me renovada para seguir na minha prática docente.

Ainda sobre a construção da proposta didática, o processo de planejamento e elaboração foi diferente do processo de construção de outras atividades que eu costumava desenvolver, em classe. Ao escrever sobre os resultados que queria alcançar, em cada proposição, e o que fazer, caso eles não fossem alcançados, pude pensar em estratégias para que, de alguma forma, o estudante venha a ter êxito. Desta vez, além do desejo de cumprir um determinado conteúdo, levei em conta a relevância dele para o grupo em que iria aplicar e os resultados que desejava obter. É um trabalho de ensino reflexivo.

Ingressar no PROFLETRAS fez de mim uma profissional muito mais atenta e preocupada com as necessidades reais dos meus estudantes e não com o programa de conteúdos que terei de cumprir, mesmo de forma duvidosa. Não dispenso, com isso, a importância do cumprimento de um currículo escolar, muito pelo contrário, apenas entendo que, como docente, tendo acesso ao estudante e às suas demandas, posso estabelecer prioridades, reorganizar e adequar esse currículo de modo a proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, destaco a importância da continuidade do PROFLETRAS para os profissionais que, como eu, sabem das grandes dificuldades enfrentadas diariamente pela escola pública e que desejam mudança efetivas na qualidade do ensino e na aprendizagem em sala de aula. O investimento

feito no professor é sempre investimento feito na escola. A pandemia deixou em evidência os velhos problemas enfrentados no ensino público básico, já pelos gestores, coordenadores, funcionários e estudantes, porém, na maioria das vezes, ignorados pelos administradores públicos e pela própria sociedade. É necessário que todas estas perdas significativas, sofridas pelos estudantes, iniciem reflexões e discussões sobre a necessidade de investimento e melhoria do ensino público brasileiro. Não sabemos como a escola pública ficará depois da pandemia, mas desejo que todas estas perdas e dificuldades enfrentadas hoje, neste cenário, sirvam de alguma forma, para o seu sucesso.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ASSARÉ, Patativa do. **O que mais dói**. Disponível em: <http://www.luizberto.com/repentes-motes-e-glosas/quatro-poemas-de-patativa-do-assare-2>. Acessado em 03 fev.2020.
- BANDEIRA, Manuel. **“Libertinagem”**. Estrela da vida inteira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.
- BARBERIA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz G.R; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiras durante a pandemia do COVID-19**. Fgvclear.org. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acessado em 17 fev. 2021.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Práticas de letramento. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15. Tradução livre: Glícia Azevedo Tinoco.
- BILL, MV. **Traficando informação**. São Paulo: Natasha Records, 1999. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mv-bill/discografia/traficando-informacao.html>. Acessado em 28 det. 2020.
- BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 45 p. – (Série legislação; n. 118)
- _____. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- CAMÕES, Luiz Vaz de. **Amor é fogo que arde sem se ver**. São Paulo: Editora Ediouro, 1997.
- CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario. A linguagem escravizada: língua, história e poder. **Revista espaço acadêmico**, Maringá, ano 2, nº 22, p. 1-26, março 2003. ISSN 1519.6186.
- COMPAGNON, Antoine. **A Literatura**. Em: _____. O demônio da teoria. Literatura e senso comum. BH: EdUFMG, 2006, p. 29-46.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CRIOLO. **Sucrilho**. São Paulo: Oloko Records, 2011. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/criolo/sucrilhos.html>. Acessado em 22 set. 2020.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na Educação Básica**: propostas, concepções, práticas. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES, Vitória, ano 10, v. 19, n. 38, jul./dez. 2013.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**: entrevista com François Dubet. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-31.

EDWARDS, Poul. **Hou to rap: the Art & Science of the Hip-Hop Mc**. Chicago Review Press, 2009. Apud FERNANDES, Ana Cláudia Florindo. **O rap e o letramento**: A construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: Assis-Peterson, Ana Antônia de; Cox, Maria Inês Pagliarini (Orgs.) **Cenas da sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

FERNANDES, Ana Cláudia Florindo. **O rap e o letramento**: A construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857, set. 2008. ISSN 1806-9584.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento**? Campinas: UNICAMP, 2005.

MARTINS, Leda. Performances da Oralidade: corpo, lugar de memória. **Letras**, Minas Gerais, n. 26, p. 63-81, junho 2003.

MC'S, Racionais. **Negro Drama**. São Paulo: Boogie Naípe, 2002. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/63398/>. Acessado em 27 set. 2020.

MINAYO, Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108 p.

NETO, João Evangelista do Nascimento. Das margens ao centro, da oralidade ao cordel: currículo escolar e cultura popular. Em: SANTOS, J. H. F.; ASSUMPÇÃO, S. S. **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EdUFBA, 2019, p.199-226.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte , v. 26, n. 1, p. 15-40, Apr. 2010 .

OLIVEIRA, Sílvio R. S. A escola, o professor e a literatura em tempos plurais: pensando o contexto soteropolitano. Em: SANTOS, J. H. F.; ASSUMPÇÃO, S. S. **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EdUFBA, 2019, p. 249-270

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

PIGNATARI, Décio. **31 poetas, 214 poemas**: do Rigveda e Safo a Apollinaire. São Paulo: Companhia das Letras, 1996..

PITTA, Alexandre Carvalho. **O rap do fim do mundo**: Modernidade tardia brasileira e insurgência nas canções de Criolo e Emicida. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

PROJOTA. **O homem que não tinha nada**. São Paulo: Universal Music, 2015. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/projota/o-homem-que-nao-tinha-nada/>. Acessado em 10 nov. 2020.

RAP'ORTAGEM, Simples. **Quadro Negro**. Salvador: Gravadora independente, 2004. Disponível em: <http://www.simplesrap.com/2010/05/quadro-negro.html>. Acessado em 28 set. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SABOTAGE. **Respeito é Pra quem Tem**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2000. Disponível em: [etras.mus.br/sabotage/75122/](https://www.letras.mus.br/sabotage/75122/). Acessado em 10 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almeida, 2020.

SANTOS, José Henrique de Freitas. Linhas de fuga da prisão sem grades: o hio-hop como pedagogia antipanóptica. Em: SANTOS, J. H. F.; ASSUMPÇÃO, S. S. **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EdUFBA, 2019, p. 271-290.

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 6. ed.

SOUSA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**: poesia, grafite, música, dança, hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUSA, Ana Lúcia Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. Em: SANTOS, J. H. F.; ASSUMPÇÃO, S. S. **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EdUFBA, 2019, p.159-176.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Escritas de si e práticas de formação: diálogos implicados sobre histórias de vida e formação de professores. Em: SANTOS, J. H. F.; ASSUMPÇÃO, S. S. **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EdUFBA, 2019, p.93-114.

TATIT, Luiz. O cancionista. Composição de canções no Brasil. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2012. apud PITTA, Alexandre Carvalho. **O rap do fim do mundo**: Modernidade tardia brasileira e insurgência nas canções de Criolo e Emicida. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo. DIFEL, 1983.

VENTURA, A. **A cor da pele**. 5. ed. Belo Horizonte: Edição do Autor, 1980.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

Vídeo

BATALHA da Quitéria VS Dendê – Shazan VS Vênus. Salvador. [S.n.]. 1 vídeo (8:50 min). Publicado pelo canal Rap Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WF0s9RVBfyY>. Acessado em 12 dez. 2020.

ANEXO 1

Textos utilizados nas oficinas:

Quadro negro

Simple Rap'ortagem

Acordei de um longo sono, a intensa luz quase me cega

É preciso revelar o que se nega

Se a vida é uma escola toda escola tem seu quadro

Quadro negro, formato quadrado

Nele reescrevo a minha história, faço um deário

Na minha lista negra só tem revolucionário

Marias guerreiras das periferias você tem que ver

Os guerreiros do passado e os atuais do MST

Os homossexuais que resistem com dignidade

Crioulos e indígenas que adentram as faculdades

Se o escuro é feio minha poesia é imunda

Das nuvens mais negras cai água límpida e fecunda

E por falar em água, me vem na lembrança

O quadro negro na verdade tem a cor da esperança

Que caia um temporal sem pedir licença

E faça desabar essas velhas crenças

Visões estúpidas, espalhadas pelo mundo

Que associou a cor preta a tudo que é imundo

O negro discrimina o próprio negro sim

Se aquele que apontas como negro não se acha assim

Cresceu aprendendo que ser negro é feio

Se é tudo de ruim quem é que quer andar no meio?

Quem escreveu a história do negro nesse país?

Basta ver a cor do giz

Os Reis Faraós do Egito hoje mumificados

Se tirassem suas faixas pudessem ser ressuscitados

Saberia dizer a cor da pele deles sem engano?

Quer uma pista: Egito é um país africano

Não adianta sabermos que não existe raça
Se o conceito predomina e representa ameaça
O hip-hop não nega a mestiçagem, porém
Sabe que ela não trouxe igualdade pra ninguém
Tá vendo o que a herança racista ofereceu?
Se existia escravidão entre africanos antes dos
europeus

Era com sentido diferente do que se viu
Não eram vendidos, não tinha caráter mercantil
As tribos guerreavam o grupo perdedor assume
Rendição por questão de honra, de costume
Se há uma cor do pecado ela chegou de mansinho
Espalhando discórdia e ambição pelo caminho
Sua ciência e religião assim disseram com toda calma
É inferior! Pode escravizar que não tem alma
A cor da paz cometeu holocausto aos judeus
Barbárie na inquisição em nome de Deus
Nas Américas, índios foram dizimados
Mas quem sobreviveu está criando um novo quadro

Se na prova der branco na memória
Vamos denegrir a sua mente com a nossa história
A luz do sol ofusca a visão
E a beleza da lua só é possível com a escuridão

A luta pelas cotas não anula a luta pela melhora
Da qualidade de ensino público, tu ignora
Pelo contrário, quanto mais negros na academia
Muito mais força pra se lutar por um novo dia
Racismo, o que mais me causa espanto
Não se encara como problema do branco
Mas entre esses, há os que lutam pelo seu fim
“ah se todo branco fosse assim”

Branquitude, pouco se ouve falar
O que explica o privilégio que sua etnia pode
conquistar?

Pra quem nasceu em berço de ouro é difícil entender
Que não é só porque seus pais fizeram por merecer
Foram anos de exploração no passado pra que um dia
A sociedade fosse estruturada a favor de uma minoria
Há os que não admitem cotas julgando serem injustas
Outros julgando serem esmolos, tudo isso me assusta

Pergunto quanto custa superar o engano?

Quanto custa ignorar os direitos humanos?

Muita coisa bonita garante a Constituição

Se esquecida ou ignorada precisa de afirmação

Pretos e brancos são iguais, e daí? Se a norma

Nem no cemitério são tratados da mesma forma

Entenda agora o que são ações afirmativas

Medidas pontuais, alternativas

Medidas passageiras que vem afirmar

Pra sociedade, que há, desigualdades, a reparar

Dos que vivem abaixo da linha da pobreza

70% são negros, que beleza!

Do total de universitários brasileiros

97% são brancos e herdeiros

De uma política que patrocinou para embranquecer a
raça

A vinda de 4 milhões de estrangeiros, o tempo passa!

Tudo isso, em 30 anos irmão

Foi o que se trouxe de negros, em 3 séculos de
escravidão

Patrocínio com recurso público, o negativo

Para os escravos libertos nenhum tipo de incentivo

Nos mataram, exploraram e depois largaram a toa

Sem emprego, casa, comida, só disseram: vai, voa!

Sem asas e quem sobreviveu tá por um triz
Amontoados nas favelas de todo país
Quantos brancos moram lá? Cê conta no dedos
Agora entenda porque cotas para negros

Eu quero bonecas, anjos, apresentadores pretos e pretas
Empresários, juízes, modelos, doutores pretos e pretas
Se querer é uma faceta
Eu quero, desejo, uma elite preta

Uma coisa é pedir outra é conquistar respeito
O fruto de uma conquista dá-se o nome de direito
Olhe pra minha cor, olhe pra nossa luta

Negro Drama

Racionais MC's

Negro drama, entre o sucesso e a lama
Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
Negro drama, cabelo crespo e a pele escura
A ferida, a chaga, à procura da cura

Negro drama, tenta ver e não vê nada
A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada
Sente o drama, o preço, a cobrança
No amor, no ódio, a insana vingança

Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo
O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fudido
O drama da cadeia e favela
Túmulo, sangue, sirene, choros e velas

Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
Que sobrevivem em meio às honras e covardias
Periferias, vielas, cortiços
Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso?

Desde o início por ouro e prata
Olha quem morre, então veja você quem mata
Recebe o mérito, a farda que pratica o mal
Me ver pobre, preso ou morto já é cultural

Histórias, registros e escritos
Não é conto, nem fábula, lenda ou mito
Não foi sempre dito que preto não tem vez?
Então, olha o castelo e não foi você quem fez, cuzão

Eu sou irmão dos meus truta de batalha
Eu era a carne, agora sou a própria navalha
Tin-tin, um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias

O dinheiro tira um homem da miséria
Mas não pode arrancar de dentro dele a favela
São poucos que entram em campo pra vencer
A alma guarda o que a mente tenta esquecer

Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota
Entre as frases, fases e várias etapas
Do quem é quem, dos mano e das mina fraca

Negro drama de estilo
Pra ser e se for, tem que ser, se temer é milho

Entre o gatilho e a tempestade
Sempre a provar que sou homem e não um covarde

Que Deus me guarde pois eu sei que ele não é neutro
Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto
Eu visto preto por dentro e por fora
Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória

Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates
Falo pro mano que não morra e também não mate
O tic-tac não espera, veja o ponteiro
Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro

Pesadelo é um elogio
Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu
Num clima quente, a minha gente sua frio
Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil
Um fuzil

Negro drama

Crime, futebol, música, carai
Eu também não consegui fugir disso aí
Eu sou mais um
Forrest Gump é mato
Eu prefiro contar uma história real
Vou contar a minha

Daria um filme
Uma negra e uma criança nos braços
Solitária na floresta de concreto e aço
Veja, olha outra vez o rosto na multidão
A multidão é um monstro, sem rosto e coração

Ei, São Paulo, terra de arranha-céu
A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
Família brasileira, dois contra o mundo
Mãe solteira de um promissor vagabundo

Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
Um bastardo, mais um filho pardo, sem pai
Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé

Cê disse que era bom e as favela ouviu
Lá também tem whisky, Red Bull, tênis Nike e fuzil
Admito, seus carro é bonito
É, eu não sei fazer
Internet, videocassete, os carro loco

Atrasado, eu tô um pouco sim
Tô, eu acho
Só que tem que, seu jogo é sujo e eu não me encaixo
Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval
Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal

Problema com escola, eu tenho mil, mil fita
Inacreditável, mas seu filho me imita
No meio de vocês ele é o mais esperto
Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto

Esse não é mais seu, ó, subiu
Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu
Nóis é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?
Seu filho quer ser preto, há, que ironia

Cola o pôster do 2Pac aí, que tal? Que cê diz?
Sente o negro drama, vai tenta ser feliz
Ei bacana, quem te fez tão bom assim?
O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim?

Eu recebi seu tic, quer dizer kit
De esgoto a céu aberto e parede madeirite
De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui
Você, não, cê não passa quando o mar vermelho abrir

Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, Obá
Aquele louco que não pode errar
Aquele que você odeia amar nesse instante
Pele parda e ouço funk
E de onde vem os diamantes? Da lama
Valeu mãe, negro drama
Drama, drama, drama

Aê, na época dos barracos de pau lá na Pedreira, onde cês tavam?
Que que cês deram por mim? Que que cês fizeram por mim?
Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho
Agora tá de olho no carro que eu dirijo
Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma

Aí, o rap fez eu ser o que sou
Ice Blue, Edy Rock e KL Jay e toda a família
E toda geração que faz o rap
A geração que revolucionou, a geração que vai revolucionar
Anos 90, Século 21, é desse jeito

Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você, morou irmão?
Cê tá dirigindo um carro
O mundo todo tá de olho em você, morou?

Sabe por quê? Pela sua origem, morou irmão?
É desse jeito que você vive, é o negro drama
Eu não li, eu não assisti
Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama
Eu sou o fruto do negro drama

Aí Dona Ana, sem palavras, a senhora é uma rainha, rainha
Mas aê, se tiver que voltar pra favela
Eu vou voltar de cabeça erguida
Porque assim é que é
Renascendo das cinzas
Firme e forte, guerreiro de fé

Vagabundo nato!

Negro forro

Adão Ventura

minha carta de alforria
não me deu fazendas,
nem dinheiro no banco,
nem bigodes retorcidos.

minha carta de alforria
costurou meus passos
aos corredores da noite
de minha pele.

O homem que não tinha nada

Projota

O homem que não tinha nada acordou bem cedo

Com a luz do sol, já que não tem despertador
Ele não tinha nada, então também não tinha medo
E foi pra luta como faz um bom trabalhador
O homem que não tinha nada enfrentou trem lotado
Às sete horas da manhã com o sorriso no rosto
Se despediu de sua mulher com um beijo molhado
Pra provar do seu amor e pra marcar seu posto
O homem que não tinha nada, tinha de tudo
Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver
Mas tinha dentro da sua alma muito conteúdo
E mesmo sem ter quase nada ele ainda tinha fé
O homem que não tinha nada, tinha um trabalho
Com um esfregão limpando aquele chão sem fim
Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho
Ele sorria alegremente, e dizia assim
O ser humano é falho
Hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo
Então me deixe tentar (Me deixe tentar)
O ser humano é falho
Hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo (Ninguém)
Então me deixe tentar
O homem que não tinha nada, tinha Marizete
Maria Flor, Marina, Mário, que era o seu menor
Um tinha nove, uma doze e outra dezessete
A de quarenta sempre foi o seu amor maior
O homem que não tinha, nada tinha um problema
Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz
Subiu no poste, experiente fez o seu esquema
E mais à noite reforçou o pedido pra Jesus
O homem que não tinha nada seguiu a sua trilha
Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente

Ligou pra casa pra dizer que amava sua família
Acho que ali já pressentia o que vinha na frente
O homem que não tinha nada
Encontrou outro homem que não tinha nada
Mas esse tinha uma faca
Queria o pouco que ele tinha, ou seja, nada
Na paranoia, noia que não ganha te ataca
O homem que não tinha nada, agora já não tinha vida
Deixou pra trás três filhos e sua mulher
O povo queimou pneu, fechou avenida
E escreveu no asfalto: Saudade do Josué
O ser humano é falho
Hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo (Ninguém)
Então me deixe tentar (Me deixe tentar)
O ser humano é falho (O ser humano é falho)
Hoje mesmo eu falhei (Eu falhei)
Ninguém nasce sabendo (Ninguém)
Então me deixe tentar
Então me deixe tentar
Então me deixe tentar (Então me deixe tentar)
Então me deixe tentar (Então me deixe tentar)
Então me deixe tentar (Então me deixe tentar)

Poema tirado de uma notícia de jornal

Manuel Bandeira

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no Morro da Babilônia
num barracão sem número.

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Poema sem título

Décio Pgnatari

encontrar o infinito em
faz sop o dos seu soulo
nes

Respeito é pra quem tem

Sabotagem

(Ae irmão)

Sou da favela "tou" aqui Sabotage
Tem certos lugar ligeiro criminalidade
Eu to de pé bum não arrisco o pescoço é
Da desgosto porque aqui não tem socorro
É impressionante é tipo pirituba na mirante
Não sou chinês, as vezes fumei, sou fumante
Um câncer da sul humildade é minha lei
Aqui Sabotage não é viagem o que sei
Então vai faz sei que Jesus é a luz
A humildade é que conduz para que o rap reproduz
O crime que não é creme eu faço parte também
Cada lugar um lugar cada lugar uma lei ok
Só não dever para ninguém porém eu sei

Respeito pra quem tem, pra quem tem, pra quem tem
É sempre assim na humildade
Respeito é pra quem tem, pra quem tem, pra quem tem
Brooklin meu filho é assim ligeiro com a criminalidade
Respeito é pra quem tem, pra quem tem, pra quem tem
Meus truta curte rap é o som
Respeito é pra quem tem, pra quem tem, pra quem tem
Escuta pois Deus da o tom
Respeito é pra quem tem, pra quem tem, pra quem tem
Tem que ser pra vencer merecer, guerreiro de verdade

Ta cruel Deus do céu
Gosto do féu não é doce como mel
Eu vejo um carro desenvolve a mil e sai
Pelo o que fez os homens vão atrás
Por a mão no fogo pela lei não jamais sistema cão
Mandou meu irmão e vários pro jaz
Deixando tantos por ai tristes e infeliz
Não quero comentar mais vi e o que vi não quis
Não deu para interferir somente redimir
Ao fim que esta por vir ti não desacredite
É o apocalipse é o pastor Herege
Finado Xó morreu metendo cano aquele tinha febre
Cabra da peste aos dezessete o da o desce (Heh)
Ficou no encanado comento o fato ate hoje relato
Com Nonato um mano sujeito e bem conceituado
De boa Jão tô sempre moringando e sei que vou além
Paz fraternidade sem tirar ninguém mais pode ter certeza
Respeito é pra quem tem pra quem tem

E bola logo esse fininho, lembra?
Sentiu firmeza quero a paz aprecia o tema
Sem medo de errar no muro eu vejo vários caras

Puts que raiva também só deixaram falhas
Em varias áreas vou no pião to no mundão
Humildade aqui pode crê prevalece tem erro não
É sabotage seu irmão Déda dizia um montão
Ligeiro com os homens quem tem flagrante esconde
A casa cai sempre (huuu) maldade já se tem no pente o pá

Vo pêlos becos se pá desapareço pois eu já sei qual é dos tiras

Entraram numas revista até mulher
Ta pro que der e vier no extremo
Qualquer um é o suspeito não tem dó e nem respeito
Negocia a qualquer dinheiro
Ninguém pode aguentar nem Superman
Vi vários mano entrar tem pra ninguém
Na detenção se não achar o seu lugar sofre também
Ae ladrão veja bem a qualquer a quebrada que estiver
É assim também (Hei) respeito é pra quem tem

Quero ao menos entender tentar viver a vida
Estrela da periferia brilha a luz divina
Não me safei perdão talvez não creio ok
Não sou a bola da vez
Mais vo fala que sim já dei uns doizim
To devagar to satisfeito trombei meus parceiros
De manhã cedo lá na rua na intenção de um beck com a seda
Mais nessa fita já paguei mó perrei
Nem me viu atento com tudo e com o nada
É óbvio nós é nós pode cre favela
Sem da guela favela
Ou, mais se representar respeitar tudo bem
Respeito é pra quem tem humildade também
É daquele jeito faça com fé faça bem feito

Amor é fogo que arde sem se ver

Luís Vaz de Camões

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor

Sucrilhos

Criolo

Não me safei perdão talvez não creio ok
Não sou a bola da vez
Mais vo fala que sim já dei uns doizim
To devagar to satisfeito trombei meus parceiros
De manha cedo lá na rua na intenção de um beck com a seda
Mais nessa fita já paguei mó perrei
Nem me viu atento com tudo e com o nada
É óbvio nós é nós pode cre favela
Sem da guela favela

Ou, mais se representar respeitar tudo bem
Respeito é pra quem tem humildade também
É daquele jeito faça com fé faça bem feito
Nota 10 é Dina Di DJ Primo e Sabotage

Pode colar, mas sem arrastar
Se arrastar, a favela vai cobrar
Acostumado com sucrilhos no prato
Morango só é bom com a preta de lado

O planeta jaz e a trombeta do Satanás
Usain Bolt se não correr fica pra trás
Querer tapar o sol com a peneira é feio demais
E cocaína desgraça a vida de um bom rapaz
É Trilha Sonora do Gueto, Rappin Hood e Facção
Fazem o povo cantar com emoção
Zona Sul haja coração!

Dez mil pessoas numa favela, na quermesse do Campão
E é Di Cavalcanti, Oiticica e Frida Kahlo
Têm o mesmo valor que a benzedeira do bairro
Disse que não ali o recém formado entende
Não vou espera você ficar doente
Cantar rap nunca foi pra homem fraco
Saber a hora de parar é pra homem sábio
Vacilou no jab, fio, é lona!
Criolo Doido não é garapa
A ideia é rápida, mas soma

Pode colar, mas sem arrastar
Se arrastar, a favela vai cobrar
Acostumado com sucrilhos no prato
Morango só é bom com a preta de lado
Eu tenho orgulho da minha cor

Do meu cabelo e do meu nariz
Sou assim e sou feliz
Índio, caboclo, cafuso, crioulo!
Sou brasileiro!

O que mais dói

Patativa do Assaré

O que mais dói não é sofrer saudade
Do amor querido que se encontra ausente
Nem a lembrança que o coração sente
Dos belos sonhos da primeira idade.
Não é também a dura crueldade
Do falso amigo, quando engana a gente,
Nem os martírios de uma dor latente,
Quando a moléstia o nosso corpo invade.
O que mais dói é o peito nos oprime,
E nos revolta mais que o próprio crime,
Não é perder da posição um grau.
É ver os votos de um país inteiro,
Desde o pracião ao camponês roceiro,
Pra eleger um presidente mau.

ANEXO 2



Estado da Bahia

Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde

Gabinete do Prefeito

DECRETO Nº 2555/2020 DE 18 DE MARÇO DE 2020

Dispõe sobre as medidas de prevenção e controle para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de São Francisco do Conde e dá outras providências.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE, Estado da Bahia, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 75, inciso IX, da Lei Orgânica Municipal,

CONSIDERANDO que o Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 188, de 03/02/2020, declarou emergência em Saúde Pública de importância nacional em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19), entendendo tratar-se de evento complexo que demanda esforço conjunto de todo o Sistema Único de Saúde para identificação da etiologia dessas ocorrências e adoção de medidas proporcionais e restritas aos riscos;

CONSIDERANDO que na data de 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a COVID-19, nova doença causada pelo Novo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, é uma pandemia;

CONSIDERANDO que mesmo o Município de São Francisco do Conde não tendo, até o momento, nenhum caso de Coronavírus confirmado, não cabe à Administração Pública se eximir de adotar medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19), no âmbito do seu território;

CONSIDERANDO a necessidade de conter a propagação de infecção e transmissão local e preservar a saúde dos cidadãos em geral;

CONSIDERANDO a necessidade de padronizar os procedimentos de prevenção de responsabilidade do Poder Executivo Municipal,

D E C R E T A

Art. 1º. Este Decreto disciplina medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19), as quais deverão ser cumpridas integralmente por todos os órgãos da Administração Pública Direta e Indireta da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde/BA, além da população em geral.



Estado da Bahia

Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde

Gabinete do Prefeito

Art. 2º. Para o enfrentamento da emergência de saúde a que se refere o art. 1º deste Decreto, poderão ser adotadas as seguintes medidas:

- I - isolamento;
- II - quarentena;
- III - determinação de realização compulsória de:
 - a) exames médicos;
 - b) testes laboratoriais;
 - c) coleta de amostras clínicas;
 - d) vacinação e outras medidas profiláticas;
 - e) tratamentos médicos específicos;
- IV - estudo ou investigação epidemiológica;
- V - exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver;
- VI - requisição de bens, serviços e produtos de pessoas naturais e jurídicas, hipótese em que será garantido o pagamento posterior de justa indenização;
- VII - fechamento de empreendimentos privados e equipamentos públicos de uso comum e coletivos.

§ 1º. Para os fins deste Decreto, considera-se:

- I - isolamento: separação de pessoas e bens contaminados, transportes e bagagens no âmbito intermunicipal, mercadorias e outros, com o objetivo de evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;
- II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das demais que não estejam doentes, ou ainda bagagens, contêineres, animais e meios de transporte, no âmbito de sua competência, com o objetivo de evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

§ 2º. A requisição administrativa, a que se refere o inciso VI do *caput*, deverá garantir ao particular o pagamento de justa indenização e observará o seguinte:

- I - garantia de estoque dos materiais de limpeza, insumos sanitários e hospitalares e medicamentos;
- II - terá suas condições e requisitos definidos em portaria do Titular da Secretaria Municipal da Saúde e envolverá, se for o caso:
 - a) hospitais, clínicas e laboratórios privados, independentemente da celebração de contratos administrativos;
 - b) profissionais da saúde, hipótese que não acarretará a formação de vínculo estatutário ou empregatício com a administração pública;



Estado da Bahia

Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde

Gabinete do Prefeito

c) empreendimentos privados com capacidade de acomodação de enfermos e pessoas em isolamento ou quarentena;

III - a vigência da requisição administrativa não poderá exceder duração da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus.

§ 3º. A adoção das medidas para viabilizar o tratamento ou obstar a contaminação ou a propagação do coronavírus deverá guardar proporcionalidade com a extensão da situação de emergência.

Art. 3º. As pessoas com quadro de COVID-19, confirmado laboratorialmente ou por meio de quadro clínico-epidemiológico, nos termos definidos pelo Ministério da Saúde, devem obrigatória e imediatamente permanecer em isolamento domiciliar mandatório.

Parágrafo único. As pessoas isoladas por orientação da Autoridade Sanitária não poderão sair do isolamento sem liberação explícita autorizada por médico ou equipe técnica da vigilância epidemiológica.

Art. 4º. Em função dos casos confirmados de coronavírus na Região Metropolitana de Salvador, ficam suspensos, pelo período de 30 (trinta) dias:

I - os eventos e atividades com a presença de público superior a 50 (cinquenta) pessoas, ainda que previamente autorizados, ou que envolvem aglomeração de pessoas em espaços que não assegurem a distância mínima de 01 (um) metro entre os participantes no caso de público inferior, tais como: eventos desportivos, religiosos, shows, feiras, circos, eventos científicos, reuniões, passeatas e afins;

II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros;

III – academias públicas e privadas;

IV – eventos esportivos.

§ 1º. Outros serviços e atividades poderão ser suspenso sempre que justificado a oferta dos mesmo implique em aumento de risco à saúde.

§ 2º. O não cumprimento das medidas estabelecidas no presente Decreto será caracterizado como infração à legislação municipal e sujeitará o infrator às penalidades e sanções aplicáveis, inclusive, no que couber, cassação de licença de funcionamento.

Art. 5º. Os bares, restaurantes e similares, deverão observar na organização de suas mesas a distância mínima de 02 (dois) metros entre elas.

Art. 6º. Ficam cancelados todas os deslocamentos de servidores da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde/BA, em razão do trabalho, para cidades aonde haja casos comunitários ou locais do COVID-19.

Art. 7º. Todas as reuniões entre servidores desta Prefeitura e consultores



Estado da Bahia

Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde

Gabinete do Prefeito

oriundos de cidades aonde haja casos comunitários ou locais do COVID-19, somente poderá ser realizada por meio de videoconferência.

Art. 8º. Ficam suspensas reuniões institucionais no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Município de São Francisco do Conde/BA, salvo, para atender assunto de excepcional interesse público, devidamente justificado.

Art. 9º. Os servidores com idade superior a 60 (sessenta) anos, bem como as gestantes e portadores de doenças crônicas que compõem o grupo de risco de mortalidade por COVID 19, poderão exercer suas funções em sistema *home office*, desde que não desenvolvam atividades essenciais e estratégicas que exijam sua presença física.

Art. 10. Fica proibida a concessão de férias a profissionais da área da saúde, profissionais da assistência social ligados à saúde, guarda civil municipal, servidores que desenvolvem suas atividades dentro da estrutura da Secretaria da Saúde ou lotados em qualquer Secretaria Municipal, Defesa Civil e Gabinete do Prefeito, assim como a concessão de licenças para tratar de interesse particular.

Parágrafo Único. Todas as férias e/ou licenças para trato de interesse particular que tenham sido concedidas aos profissionais municipais mencionados no *caput* e que estejam em curso, poderão ser revogadas, devendo o profissional ser notificado a retornar de imediato ao seu local de trabalho.

Art. 11. Os servidores públicos que apresentarem sintomas inerentes ao COVID-19, deverão ser periciados por equipe das Unidades Básicas de Saúde e encaminhados a isolamento até a confirmação do diagnóstico.

Art. 12. Todos os cidadãos que tenham regressado de viagem internacional ou de locais onde exista casos comunitários do COVID-19, deverão ficar em isolamento domiciliar pelo período de 15 (quinze) dias, devendo nesse lapso ser periciado por equipe das Unidades Básicas de Saúde, utilizando-se dos contatos disponibilizados no site oficial da prefeitura, no endereço eletrônico: (<http://saofranciscodoconde.ba.gov.br>).

Parágrafo Único. Em caso de necessidade de isolamento, de que trata o *caput* deste Artigo, a ser decidido pela Secretaria Municipal da Saúde ou por determinação do Ministério da Saúde, a passagem servirá de instrumento para abono de faltas ao serviço público, no caso do cidadão em tratamento, ser servidor público municipal;

Art. 13. As Secretarias Municipais devem promover tratamento especial aos idosos, gestantes, pessoas com doenças crônicas, crianças e todos os demais considerados grupos vulneráveis, promovendo a devida orientação e procedimento para a prevenção.

Parágrafo único. Os atendimentos presenciais prestados pelos órgãos e



Estado da Bahia

Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde

Gabinete do Prefeito

entidades da Administração Direta e Indireta Municipal serão mantidos, mediante prévio agendamento, ressalvados os serviços de urgência e emergência em saúde, defesa civil, segurança urbana e assistência social.

Art. 14. As Secretarias Municipais deverão suspender as atividades, sob sua responsabilidade, que envolvam qualquer grupo de risco a exemplo de idosos, diabéticos, hipertensos, doentes do trato respiratório, gestantes, visando evitar o contato físico, podendo haver a ampliação do público protegido, se necessário.

Art. 15. As Secretarias Municipais, a partir de uma análise interna, poderão regulamentar através de portarias ou atos normativos simples, o atendimento ao público (presencial ou remoto) e disposição dos servidores.

Art. 16. As ações e os serviços públicos de saúde voltados à contenção da emergência serão articulados pela Secretaria Municipal da Saúde e poderão contar com a participação dos demais órgãos e entidades da Administração Pública Municipal.

Art. 17. Fica autorizada a realização de despesas, inclusive com dispensa de licitação, para a contratação de profissionais e pessoas jurídicas da área de saúde, aquisição de medicamentos e outros insumos necessários a ações de que trata este Decreto.

Art. 18. A tramitação de processos referentes às matérias veiculadas neste Decreto correrá em regime de urgência e terá prioridade em todos os órgãos da Administração.

Parágrafo único. Fica autorizada a abertura de crédito suplementar para a adoção das medidas pela Secretaria Municipal da Saúde com o objetivo de conter a emergência decorrente do coronavírus, observados os limites previstos na Lei Orçamentária Anual e na Lei de Responsabilidade Fiscal.

Art. 19. A Secretaria Municipal da Saúde emitirá diariamente Boletim Informativo acerca da situação de emergência decorrente do coronavírus, que será disponibilizado no no portal oficial da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde, no endereço eletrônico: (<http://saofranciscodoconde.ba.gov.br>).

Art. 20. Nos casos de recusa à realização dos procedimentos recomendados e definidos no art. 2º do presente Decreto, os órgãos competentes, com o objetivo de atender o interesse público e evitar o perigo ou risco coletivo, deverão adotar as medidas administrativas e judiciais cabíveis.

Art. 21. Fica criado o Comitê de Gestão e Monitoramento da Crise composto pelas Secretarias Municipais da Saúde, de Governo, da Educação e de Desenvolvimento Social e Esportes.

§ 1º. O Comitê de que trata o *caput* será presidido pela Secretaria da



Estado da Bahia

Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde

Gabinete do Prefeito

Saúde, que poderá expedir recomendação e orientação para a implementação dos procedimentos previstos no presente Decreto.

§ 2º. O Comitê, sempre que necessário, poderá requisitar o apoio técnico e operacional de todos os órgãos e entidades da Administração Pública Direta e Indireta Municipal.

Art. 22. Considerar-se-á abuso do poder econômico, a elevação de preços, sem justa causa, com o objetivo de aumentar arbitrariamente os preços dos insumos e serviços relacionados ao enfrentamento do COVID-19, na forma do inciso III do art. 36 da Lei Federal nº 12.529, de 30 de novembro de 2011, e do inciso II, do art. 2º do Decreto Federal nº 52.025, de 20 de maio de 1963, sujeitando-se às penalidades previstas em ambos os normativos.

Art. 23. Este Decreto vigorará enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).

São Francisco do Conde, 18 de março de 2020.

Evandro Santos Almeida
PREFEITO

ANEXO 3



1/2

RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

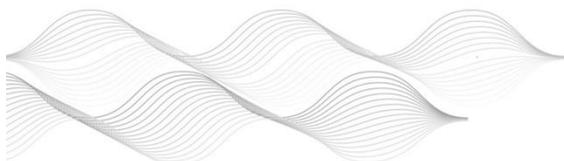
Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:





Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR

