



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

LUCIDALVA RANGEL PEREIRA

**LETRAMENTOS A PARTIR DO *RAP*: VOZ E VEZ NA AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Salvador

2021

LUCIDALVA RANGEL PEREIRA

**LETRAMENTOS A PARTIR DO *RAP*: VOZ E VEZ NA AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Memorial de formação a ser apresentado ao Programa Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Simone Souza de Assumpção

Salvador

2021

Pereira, Lucidalva Rangel.

Letramentos a partir do Rap: voz e vez na aula de língua portuguesa / Lucidalva Rangel Pereira. - 2021.

191 f.: il. + 1 Proposição didática.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Souza de Assumpção.

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

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 3. Letramento. 4. Educação multicultural. 5. Música na educação. 6. Rap (Música). I. Assumpção, Simone Souza de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 469.07

CDU - 811.134.3:37.046.12

LUCIDALVA RANGEL PEREIRA

**LETRAMENTOS A PARTIR DO RAP: VOZ E VEZ NA AULA DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Memorial de Formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras,
Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Salvador, 27 de setembro de 2021.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Simone Souza de Assumpção (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Silva Souza (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Edla Eggert (Examinadora Externa à Instituição)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

A transformação do milho duro em pipoca macia é símbolo da grande transformação por que devem passar os homens para que eles venham a ser o que devem ser. O milho de pipoca não é o que ele deve ser. Ele deve ser aquilo que acontece depois do estouro. O milho de pipoca somos nós: duros, quebra-dentes, impróprios para comer. Mas a transformação só acontece pelo poder do fogo. Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre. Assim acontece com gente.

(ALVES, 2008, p. 20)

Aos meus amados e abnegados pais, Maria Souza Rangel e Manoel Pereira (*in memoriam*), exemplos de amor, de luta e de resistência; genitores guerreiros que foram não apenas contadores de histórias, mas, sobretudo, inspiradores e protagonistas desta história; meus holofotes na estrada da vida a quem devo minha eterna Gratidão.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência de fomento que possibilitou e viabilizou o funcionamento do Profletras/UFBA.

Ao sagrado, ao divino, a Deus, por ter me sustentado e me conduzido à vitória de mais uma batalha.

À minha mãe, Maria Souza Rangel, e ao meu pai, Manoel Pereira (*in memoriam*), genitores abnegados, guerreiros protagonistas sem os quais a minha história não seria inscrita e escrita.

À minha irmã, Lucimeire Rangel, e aos meus sobrinhos, Luís Fernando e João Vítor, pela alegria e presença constantes em minha vida.

À minha prima-irmã, Jeane Rangel, pela disponibilidade e colaboração, sempre.

À minha orientadora, Profa. Dra. Simone Souza de Assumpção, pela excelência e cuidado com que sempre me estimulou à autonomia.

Aos verdadeiros mestres do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Professores Doutores, com os quais tive a oportunidade e a honra de compartilhar conhecimentos ao longo desta caminhada.

À banca examinadora desta pesquisa, as Profas. Dras. Ana Lúcia Silva Souza, Edla Eggert e Simone Souza de Assumpção pelas brilhantes considerações que guiaram a produção final deste trabalho.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA) pela oportunidade de formação.

À equipe gestora da Escola Municipal 15 de Outubro pela colaboração e apoio dispensados neste projeto.

Aos estudantes do 7º ano, turno vespertino, da Escola Municipal 15 de Outubro pela inspiração e compartilhamento de saberes nessa caminhada.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa feita no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (Profletras/UFBA). Apresenta também, como produto dessa pesquisa, a proposição de um trabalho voltado aos letramentos escolares de alunos(as) do Ensino Fundamental II, estruturada a partir do *rap* como prática social da juventude negra, observada no contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa de uma turma de 7º ano de uma escola municipal de Salvador, Bahia, na qual eu me insiro como professora-pesquisadora. Essa proposição é extensiva a outros contextos escolares brasileiros em que o *rap* se destaque como prática social dos(as) estudantes. A investigação compreendeu a realização de uma revisão bibliográfica, aliada à utilização da autoetnografia e da pesquisa documental, sendo apontada a necessidade de que o estudo e a proposição se direcionassem à educação das relações étnico-raciais, prevista pela Lei 10.639/03. Os principais aportes teóricos que guiaram esse estudo encontram-se em Cavalleiro (2001, 2014), Bento (2012), Freire e Macedo (2011), Gomes (2001, 2005, 2008, 2017), Kleiman (2005, 2007), Munanga (2005, 2020), Passeggi (2008), Rojo (2009), Schneuwly e Dolz (2004), Souza (2011), Street (2014), entre outros autores. A pesquisa mostrou que o trabalho com o *rap* em sala de aula possibilita explorar as múltiplas linguagens envolvidas nessa prática cultural em uma perspectiva antirracista, em que os(as) alunos(as), deslocando-se da situação de silenciamento que comumente lhes é imposta na/pela escola, podem atuar como enunciadores de suas inquietações e denúncias acerca de sua realidade, de modo a contribuir para sua formação linguística e política. A investigação possibilitou que, na condição de professora-pesquisadora, eu fizesse uma reflexão teórico-crítica-formativa, que aponta para uma mudança de paradigma em minha práxis, em especial no que toca às minhas concepções sobre letramentos e educação, os quais, no cenário educacional brasileiro, não podem se dissociar da perspectiva ideológica e antirracista, capaz de romper com a lógica racional de poder que subalterniza seres e saberes.

Palavras-chave: Letramentos. *Rap*. Educação antirracista.

ABSTRACT

This work presents the results of a research carried out within the scope of the Professional Master's Degree in Letters at the Federal University of Bahia (Profletras/UFBA). It also presents, as a product of this research, the proposal of a work aimed at the school literacy of Elementary School II students, structured from *rap* as a social practice of black youth, observed in the context of teaching and learning the Portuguese language of a class of 7th year of a municipal school in Salvador, Bahia, in which I work as a teacher-researcher. This proposition is extended to other Brazilian school contexts in which *rap* stands out as a social practice of students. The investigation included the realization of a literature review, combined with the use of autoethnography and documental research, pointing out the need for the study and proposal to be directed to the education of ethnic-racial relations, provided for by Law 10.639/03. The main theoretical contributions that guided this study are found in Cavalleiro (2001, 2014), Bento (2012), Freire and Macedo (2011), Gomes (2001, 2005, 2008, 2017), Kleiman (2005, 2007), Munanga (2005, 2020), Passeggi (2008), Rojo (2009), Schneuwly and Dolz (2004), Souza (2011), Street (2014), among other authors. The research showed that working with *rap* in the classroom makes it possible to explore the multiple languages involved in this cultural practice in an anti-racist perspective, in which students, moving away from the situation of silencing that is commonly imposed on them in/by the school, can act as enunciators of their concerns and complaints about their reality, in order to contribute to their linguistic and political formation. The investigation allowed me, as a teacher-researcher, to make a theoretical-critical-formative reflection, which points to a paradigm shift in my praxis, especially with regard to my conceptions of literacy and education, which, in the Brazilian educational scenario, they cannot dissociate themselves from the ideological and anti-racist perspective, capable of breaking with the rational logic of power that subordinates beings and knowledge.

Keywords: Literacies. *Rap* music. Anti-racist education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DJ	Disk Jockey
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Mestre de Cerimônia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
Proletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
SEC/BA	Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 TRAJETÓRIA FORMATIVA	16
1.1 MEMÓRIAS DE MINHAS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS: FORMAÇÃO (EXTRA)ESCOLAR, HUMANA E ACADÊMICO-PROFISSIONAL	17
1.1.1 Do chão da casa de farinha aos bancos da Universidade: a formação de uma professora	18
1.1.2 Do sítio Samambaia ao Profletras: percurso dos meus letramentos	29
2. O RAP E OS LETRAMENTOS	35
2.1 NA MIRA DE UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO, O <i>RAP</i>	35
2.1.1 Aspectos metodológicos: a pesquisa qualitativa e as trilhas construídas no meu caminhar	42
2.1.2 A Escola Municipal 15 de Outubro e sua relação com o território periférico do Calafate	47
2.1.3 A gênese da pesquisa	52
2.2 DA RUA PARA A ESCOLA: O <i>RAP</i> COMO REINVENÇÃO DO LETRAMENTO ESCOLAR	53
2.3 O PROCESSO DE DECOLONIZAÇÃO DA MINHA PRÓPRIA MENTE	62
2.4 O <i>RAP</i> COMO VIA DE LETRAMENTO CRÍTICO	67
3. A LEI Nº 10.639/03, AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O UNIVERSO HIP HOP: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	70
3.1 A LEI Nº 10.639/03: MARCO LEGAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	72
3.2 O RACISMO ESTRUTURAL E O CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO	76
3.2.1 Relações entre linguagem, diversidade, discurso e poder no âmbito escolar	81
3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	84
3.3.1 O tratamento dado à identidade racial na escola	88
3.3.2 Multiculturalismo em educação	95
3.4 DECOLONIZAÇÃO DA LINGUAGEM E ENFRENTAMENTO DO SILÊNCIO DO NEGRO NA ESCOLA: AÇÕES NECESSÁRIAS	97
3.5 O MOVIMENTO HIP HOP: DO MUNDO PARA A CAPITAL BAIANA	102
3.6 NA ESCOLA, OS LETRAMENTOS QUE VÊM DAS RUAS: O <i>RAP</i> EM QUESTÃO	108
3.6.1 O <i>rap</i> como manifestação cultural da juventude negra	110
3.6.2 Na oralidade do <i>rap</i>: a voz e a vez da periferia	114

4. PROPOSIÇÃO	117
4.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA, A RODA	119
4.1.1 Realização e condução da roda de conversa	121
4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	124
4.2.1 O gênero textual <i>rap</i> (duração: 08 horas/aula)	127
4.2.2 Produção inicial: o <i>rap</i> da vida (duração: 06 horas/aula).....	129
4.2.3 Módulo 1: as capacidades de ação e discursiva rumo ao processo de criação (duração: 08 horas/aula)	130
4.2.4 Módulo 2: efeitos de sentido no discurso do <i>rap</i> : exercício da escuta/leitura e produção (duração: 08 horas/aula).....	133
4.2.5 Módulo 3: o <i>rap</i> no corpo (duração: 06 horas/aula).....	135
4.2.6 Produção final (duração: 06 horas/aula).....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SOCIOECONÔMICA	153
APÊNDICE B – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA: DIAGNÓSTICO (1ª. Roda – 1º. Momento)	156
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA MOTIVAÇÃO E ADESÃO DOS(AS) ALUNOS(AS) À SEQUÊNCIA DIDÁTICA (1ª Roda – 2º Momento)	157
APÊNDICE D – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA (2ª. Roda)	158
APÊNDICE E – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA (3ª e Última Roda)	159
APÊNDICE F – ATIVIDADE DE LEITURA	160
ANEXO A – LETRA DE CANÇÃO: <i>MILIONÁRIO DO SONHO</i>	166
ANEXO B – LETRA DE CANÇÃO: <i>HERANÇA</i>	167
ANEXO C – LETRA DE CANÇÃO: <i>CANÇÃO INFANTIL</i>	169
ANEXO D – LETRA DE CANÇÃO: <i>OUÇA-ME</i>	172
ANEXO E – LETRA DE CANÇÃO: <i>BALA PERDIDA</i>	174
ANEXO F – EXCERTOS DE CANÇÕES VARIADAS	176
ANEXO G – LETRA DE CANÇÃO: <i>LIBERDADE</i>	178
ANEXO H – LETRA DE CANÇÃO: <i>TRIUNFO</i>	180
ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	182
ANEXO J – RESOLUÇÃO PROFLETRAS JUNHO/2020	187
ANEXO K – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DE SUSPENSÃO DA PESQUISA	189

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um memorial de caráter analítico-descritivo e propositivo, por meio do qual, a partir dos resultados de uma pesquisa qualitativa autoetnográfica, descrevo e analiso o meu fazer pedagógico como professora de língua portuguesa, enfatizando a pesquisa intitulada *Letramentos a partir do rap: voz e vez na aula de língua portuguesa*, por mim realizada no Mestrado Profissional em Letras – Profletras/UFBA, nos anos de 2019 a 2021, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Simone Souza de Assumpção. A partir dessa pesquisa e da minha própria prática, apresento uma proposição para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II.

O problema de pesquisa encontra-se formulado na seguinte pergunta: Como um trabalho direcionado ao *rap* pode favorecer os letramentos étnico-raciais de alunos(as) do Ensino Fundamental II, tendo em vista que o *rap* é uma prática por meio da qual os jovens atuam como porta-vozes de sua crítica social, cultural e política? Com vistas a responder a essa pergunta, o trabalho teve como objetivo geral investigar letramentos voltados ao *rap* nas séries finais do Ensino Fundamental II, por meio de uma pesquisa bibliográfica, aliada à autoetnografia e à pesquisa documental, com vistas a apresentar uma proposição de trabalho com os letramentos, a partir desse elemento do Hip Hop, em uma perspectiva antirracista. Com a finalidade de alcançar esse propósito, foram delineados os seguintes objetivos específicos: realizar uma revisão bibliográfica sobre letramentos, de modo a abarcar a educação das relações étnico-raciais; proceder a uma investigação autoetnográfica, aliada à realização de uma pesquisa documental, de modo a contribuir qualitativamente para a pesquisa bibliográfica; destacar a Lei 10.639/03 como marco para a educação antirracista, abordando os principais problemas a serem enfrentados, em especial o silêncio do negro na sociedade; apresentar uma proposição para o ensino de língua portuguesa, estruturada a partir do *rap* como prática social dos(as) alunos(as), enfatizando a educação antirracista; promover, por meio de rodas de conversa, discussões sobre situações sociais, culturais e raciais que afligem os(as) alunos(as); estimular a leitura e o compartilhamento de textos diversos, que abordem as questões raciais; oportunizar aos(as) alunos(as) situações que propiciem voz e vez na produção de *raps*.

Antes de abordar os resultados da pesquisa bibliográfica realizada, em um exercício autoetnográfico, rememoro o meu percurso formativo, destacando as práticas e eventos de letramento que fizeram parte de minha formação ao longo da vida. Para isso, reflito sobre o meu passado com olhos no presente, permitindo-me prospectar o meu futuro. E o faço de

maneira diferente e privilegiada: como alguém que vê o já vivido e tem a oportunidade de pensar sobre os seus desdobramentos, pois, conforme observa Assumpção (2019, p. 122) ao analisar os memoriais de formação de egressos do Profletras/UFBA, os trabalhos são, ao mesmo tempo, retrospectivos e prospectivos, pois remetem a um passado, propiciando uma reflexão sobre ele, e projetam uma ação no futuro.

Desde que ingressei no Profletras, passei a sentir a necessidade de reinventar-me como professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental e de, conseqüentemente, reinventar-me como pessoa. Isso porque passei a conhecer e adotar uma concepção de língua, juntamente com a qual passou a ecoar no meu fazer docente um novo paradigma de ensino de língua. No percurso de pesquisa que se iniciou desde então o meu propósito primeiro era investigar de que modo seria possível desenvolver, na sala de aula, práticas pedagógicas que promovessem uma aprendizagem significativa do uso da leitura e da escrita e permitissem a integração e a interação da identidade do(da) aluno(a), assim como da minha própria identidade, já que se trata de meu desenvolvimento autoformativo como professora-pesquisadora – em processo de aprendizagem e de ensino de língua.

Assim sendo, apresento, neste texto, as minhas memórias como resultado da incursão autoetnográfica que fiz no meu percurso formativo, assim como discuto os resultados da pesquisa bibliográfica realizada e, a partir desses resultados, apresento uma proposição de trabalho com os letramentos em sala de aula a partir do *rap* como prática cultural dos jovens estudantes.

Ao refletir sobre a minha própria prática e dirigir um olhar mais atento para as demandas dos(as) alunos(as), percebi que a leitura/escuta e produção de *raps* é uma prática social efetiva entre eles, que clama por uma atenção especial por parte da escola. Tendo em vista que o *rap*, como elemento da cultura Hip Hop, é uma prática agenciadora de letramentos de jovens, em especial de jovens negros, pertencentes às camadas populares e moradores de periferias, a pesquisa por mim realizada buscou investigar como trabalhar os letramentos a partir do *rap* no Ensino Fundamental II, de modo a abarcar a educação das relações étnico-raciais.

A investigação realizada incluiu a revisão bibliográfica, a autoetnografia e a pesquisa documental, sem perder de vista o contexto de ensino e aprendizagem de língua em que eu me inseria como educadora e em que se inseriam, como educandos(as), os(as) alunos(as) do 7º ano, na Escola Municipal 15 de Outubro, situada na comunidade do Calafate, Fazenda Grande do Retiro, Salvador, Bahia. Mais especificamente, a pesquisa estruturou-se a partir de uma experiência no cotidiano da sala de aula, em que pude observar que os letramentos

agenciados pelo *rap*, prática cultural efetiva entre os jovens do Calafate, adentravam a escola, possibilitando ecoar vozes insurgentes contra situações de opressão impingidas pelas instituições sociais – inclusive pela escola – aos jovens negros, moradores de periferia e pertencentes às camadas populares.

Desse modo, sendo a escuta e a produção de *raps* uma prática cultural dos(as) alunos(as), os letramentos por ela agenciados delinearam os caminhos da pesquisa e, já que possibilitam uma conexão entre eles e a escola, foram tomados como eixo estruturante da proposição de letramentos escolares (KLEIMAN, 2007) que apresento, a qual contempla o *continuum* oral escrito. A investigação se deu, inicialmente, a partir de material teórico sobre os letramentos e sobre o *rap*, mas tornou-se imprescindível a abordagem dos estudos voltados à educação das relações étnico-raciais.

A noção de letramentos que norteou a pesquisa está ancorada na perspectiva etnográfica adotada por Street (2010), mais especificamente no modelo ideológico de letramento formulado por esse autor, o qual vincula a leitura e a escrita às práticas sociais, levando em conta tanto a situação de comunicação dos textos quanto os valores e as representações por eles perpassados. Cumpre destacar que tal perspectiva é também orientada pela noção de alfabetização apresentada por Freire e Macedo (2011) e Freire (2014), a qual se aproxima semanticamente do conceito de letramentos e se ancora no aspecto ideológico, uma vez que seu conceito é atravessado pela ideia de que as culturas locais são o ponto de partida para as práticas de leitura e de escrita. A adoção dessa perspectiva demandava a realização de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico a partir de uma ação interventiva em minha prática de ensino e aprendizagem de língua. Entretanto, essa pesquisa, tal como fora concebida inicialmente, foi inviabilizada pelo distanciamento social imposto pelas autoridades, devido à Pandemia de Covid-19.

Dada a impossibilidade de realizar a ação interventiva em sala de aula e a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, passei a realizar uma pesquisa bibliográfica exploratória, aliada à realização da autoetnografia e à pesquisa documental. Essas duas últimas metodologias de pesquisa ofereceram subsídios tanto para a escrita deste memorial quanto para o delineamento dos caminhos da pesquisa bibliográfica e da proposição por mim apresentada.

As reflexões sobre a minha história de vida, feitas por meio do exercício autoetnográfico, somadas aos estudos teóricos que lançaram luz sobre o modo como eu concebia o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, são imprescindíveis a

esse relato, pois possibilitam a compreensão do percurso de minha prática como professora de língua em escolas públicas da rede básica de ensino da cidade de Salvador, Bahia.

Na escrita, realizo um movimento de mim para o outro e um movimento do outro para mim, inscrevendo-me e sendo marcada pelo que escrevo. (CORACINI, 2010) Nessa prática narrativa, interpreto a mim mesma. Assim, ao trazer a minha história de vida, remeto a todo um contexto sociocultural, fazendo projeções em torno de mim mesma, dos leitores e do tema que desenvolvo. Além disso, ao utilizar as terminologias “escrita de si” e “narrativas autobiográficas”, afilio-me a Passeggi (2010), que as adota por serem suficientemente abrangentes e permitirem incluir tanto uma história de vida quanto fragmentos dela, reservando a escrita de si para designar textos escritos pelos próprios autores. Desse modo, esse memorial mantém o caráter essencialmente autobiográfico e reflexivo, permitindo a revelação de quem escreve sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo e sobre o estar no mundo. Ademais, a busca que perscruto no ato de biografar-me traz à tona o desejo e a necessidade de ressignificar-me.

Por outro lado, a necessidade de desapego das práticas calcadas numa concepção de língua como instrumento de comunicação, causa desconforto. Diante dessa constatação, não posso deixar de evocar a crônica intitulada *A pipoca*, de Rubem Alves, mais precisamente a metáfora da “pipoca” e do “piruá”. (ALVES, 2008, p. 20-25) E assim o faço por referendar e sintetizar o processo de transformação, ocorrido em meu percurso docente e que muito se acentua com o meu ingresso no Profletras/UFBA, narrativa em que embarcaremos, daqui por diante, revisitando as memórias de meus letramentos, percorrendo trajetos em que tanto os “caminhos” quanto os “descaminhos” darão lugar à ressignificação de minha prática docente. Devo confessar, contudo, que, por vezes, pensei em desistir, mas superei o fogo e me permiti transformar-me em pipoca, consciente de que o processo de transformação é inacabado e que, ao registrar essas memórias, já repenso as minhas antigas convicções, modificando-as.

Como principais aportes teóricos sobre os letramentos, lanço mão de: Freire e Macedo (2011), para quem a alfabetização deve partir da cultura local dos educandos, noção que dialoga com o conceito de letramentos; Kleiman (2005, 2007), para quem os letramentos são práticas sociais; Rojo (2009), que discute sobre como a escola deve lidar com os letramentos múltiplos; Street (2010), que discute sobre o modelo ideológico de letramento a partir de seus estudos etnográficos e Souza (2011), que investiga os letramentos agenciados pela cultura Hip Hop, cunhados por ela como “letramentos de reexistência”. Como principais aportes teóricos sobre o *rap* foram utilizados, entre outros estudos, Fonseca (2011) e Pitta (2019), que estudam os letramentos escolares a partir do *rap*, e Miranda (2018), que, a partir

de uma visão geral do movimento Hip Hop no Brasil, traça o seu histórico na Bahia. A abordagem sobre as relações étnico-raciais no Brasil e o impacto da raça na educação brasileira foi feita a partir dos aportes teóricos encontrados em: Almeida (2018), que aborda o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, e Bento (2012), Cavalleiro (2001, 2014) e Gomes (2001, 2005, 2008, 2017), pesquisadoras(es) que investigam as relações étnico-raciais no campo da educação brasileira, evidenciando o impacto da raça na escolarização do(a) aluno(a) negro(a) e a importância de uma educação antirracista.

Este memorial compõe-se dessa introdução e de mais quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Trajetória formativa*, apresento a minha trajetória de vida, enfatizando o meu percurso formativo – considerando tanto a educação formal quanto a informal – e os letramentos que fizeram parte da minha formação, não apenas dentro, mas também e, principalmente, fora da escola.

No segundo capítulo, discorro sobre o *rap* e os letramentos a ele relacionados, traçando um panorama da formação oferecida pelo Profletras até chegar ao olhar autoetnográfico sobre a minha prática na Escola Municipal 15 de Outubro. Além disso, discorro sobre como se deu o meu encontro com o *rap* e sobre a gênese e elaboração do projeto de pesquisa.

No terceiro capítulo, trago à baila a discussão sobre uma educação voltada às relações étnico-raciais, prevista na Lei 10.639/03, enfatizando a importância da abordagem curricular antirracista diante da persistência do racismo no Brasil, assim como discorro sobre o universo Hip Hop e, mais especificamente, sobre o *rap* como prática agenciadora de letramentos, que aponta para uma perspectiva decolonial da linguagem, uma vez que rompe com o silêncio dos jovens negros e lhes garante atuar como enunciadores insurgentes contra a perspectiva subalternizante e inviabilizadora em que costumam colocá-los as instituições sociais, inclusive a escola.

No quarto capítulo, apresento uma proposição de trabalho com os letramentos a partir do *rap* em sala de aula, tendo como dispositivos metodológicos a realização de rodas de conversa e de uma Sequência Didática a partir do gênero textual *rap* canção.

Ao término, teço as considerações finais sobre o itinerário percorrido na pesquisa e sobre os resultados que abriram caminho para a proposição de trabalho com os letramentos a partir do *rap* em sala de aula por mim apresentada. Busco também destacar os pontos de encontro e desencontro entre a teoria e a minha prática relativa ao ensino e à aprendizagem de língua.

1 TRAJETÓRIA FORMATIVA

O presente capítulo deste memorial apresenta, a partir do exercício de escrita autobiográfica e da autorreflexividade que ele propicia, a minha trajetória formativa, desde os primeiros passos dados rumo ao mundo dos letramentos, quando eu era apenas aspirante a frequentar formalmente uma escola, até o processo de formação empreendido no Profletras, rumo à realização do sonho de ser Professora-Mestra em Língua Portuguesa. Para começar, antes de qualquer coisa, aqui me debruço sobre minhas lembranças e sobre minha formação escolar, humana e acadêmico-profissional, no espaço de tempo que antecede a minha passagem pelo Profletras, tecendo, a partir daí, o meu processo reflexivo e identitário e pontuando momentos que constituem esta memória, desde a minha mais tenra idade.

Valho-me de Passeggi (2008), para dizer que aqui me constituo um sujeito em que sou autora e autora-personagem-narradora, simultaneamente, das minhas memórias. Sou levada, dessa forma, através do exercício da autorreflexão, à conquista de minha autonomia como professora-pesquisadora, reinventando a mim mesma. E assim, no exercício de uma reflexão retrospectiva, mas também prospectiva, identifico, através de minhas memórias e de minha história de vida em formação, acontecimentos, fatos e atitudes formadoras, que me tornam agente do meu processo de formação, tornando-o presente. (PASSEGGI, 2008) Assim, antes de qualquer análise, faz-se necessário conhecer os letramentos que fizeram parte da minha formação, em especial aqueles que envolvem a escuta/leitura e produção de textos orais e escritos.

Ao narrar os fatos, narro-me e, ao fazê-lo, ressignifico minhas experiências, minhas vivências e meus aprendizados, dando-lhes um novo significado. Trata-se de um “mergulho” em busca de minhas memórias. São lembranças que me conduzem à reflexão sobre a proposição que apresento.

O trajeto de rememoração e a (re)invenção e escrita de mim poderão revelar nuances de quem eu sou e/ou de quem eu pretendo mostrar quem sou através da escrita, o que se constitui em uma tentativa de legitimação enquanto ser social, cultural e ideologicamente situado: professora de língua portuguesa, mestranda e pesquisadora no Programa de Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal da Bahia – Profletras/UFBA.

1.1 MEMÓRIAS DE MINHAS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS: FORMAÇÃO (EXTRA)ESCOLAR, HUMANA E ACADÊMICO-PROFISSIONAL

A princípio, escrever sobre mim e sobre o itinerário de minha formação docente, sobretudo no Proletras/UFBA, leva-me a discorrer sobre o meu próprio processo de formação, deixando-me desvelar e revelar, não só para o outro, o possível leitor, mas sobretudo para mim mesma, me descobrindo e redescobrando nesse processo de rememoração, que é, por vezes, doloroso. E essa dor advém não apenas da rememoração, mas da escolha de momentos da autodescoberta, da transposição do que é lembrado para o texto escrito e da omissão daquilo que é esquecido.

Nesse sentido, trago novamente Passeggi (2008), quando nos revela que realizar uma narrativa de si se constitui em algo que comporta um movimento de desvelamento, de descobertas e de busca de explicações e significações, frente a uma determinada ação ou opção tomada pelo sujeito, de introspecção. Tal posicionamento ratifica-se com Josso (2004, p. 57), quando se refere a esse processo como um movimento “de caminhar para si”. É nessa esteira que agora parto para uma viagem panorâmica de meu passado, que se reflete no meu presente, projetando-me para o meu futuro. E, nesse caminhar, reconstruo parte do meu percurso, primando pela conscientização que me revela como me tornei o que sou, como tenho eu as ideias que tenho e, o mais importante, que professora pretendo me tornar, recuperando a minha identidade docente pela via da pesquisa e pelo processo formativo, ou, mais propriamente, autoformativo. Sobre as contribuições dos memoriais de formação, Assumpção (2019, p. 127) postula que:

a escrita e a percepção que se pode motivar no(a) professor(a) da educação básica quanto a quem ele(a) é enquanto sujeito-professor(a)-pesquisador(a)-de-si-mesmo(a) é o início de uma jornada que o(a) fará perceber-se como parte de um ‘contexto de um espaço público participativo’ – para voltar a Delroy-Momberger.

Por muito tempo, estive imersa na ideia de que ser professor(a) era algo mágico, vocacional e divino, para o que já nascíamos predestinados. Em minha concepção, ensinar era um dom que cabia a poucos. Dessa forma sempre romanceei a minha escolha profissional com base na crença de que para ser professor(a), *a priori*, seria preciso entender de sacerdócio, não havendo, portanto, outra profissão com tamanha magnitude. O tempo foi passando e o próprio ofício de ser professora me revelou outras facetas. Assim pude perceber que a profissão de ensinar se constituía, em primeira instância, na necessidade de

aprimoramento e adequações constantes. Constatei também que ser professor(a) era, muito mais ainda, ser um eterno aprendiz.

Faço aqui a rememoração do meu trajeto para dar voz e vez às minhas experiências formadoras, pois, segundo Josso (2004), a narrativa de formação é construída no plano da interioridade e a situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática, em vários níveis, já que pressupõe a narrativa de si mesmo, sob o ângulo da formação, por meio do recurso a “recordações-referência”. Valho-me da expressão “experiências formadoras” no sentido de que o que foi aprendido serve como acontecimento existencial, único e decisivo na orientação de uma vida. Trata-se de uma prática de reflexão comigo mesma, com o outro e com o mundo, pois, de acordo com Momberger (2014), a maneira como as pessoas contam a sua história de vida não pode se desvincular das formas sócio-históricas, segundo as quais as épocas e as culturas codificam as relações de coletividade com o indivíduo, do público para o privado e do indivíduo para consigo mesmo.

É nessa perspectiva que me situo como professora de Língua Portuguesa e mestranda, me constituindo pelos discursos que me atravessaram ao longo do processo, em busca de uma autoformação reflexiva e identitária.

1.1.1 Do chão da casa de farinha aos bancos da Universidade: a formação de uma professora

Nasci e fui criada no sítio Samambaia, entre o distrito de Capanema e a sede municipal, em Maragogipe, Bahia. Mudei-me aos 18 anos para Salvador, onde moro até hoje. Sou a primogênita de um casal de agricultores e tenho uma irmã e um irmão. Meu pai era um negro guerreiro, resistente e desbravador, cujas forças ancestrais hoje me remetem a Ogum. Homem que resistiu e reexistiu, “pegando no cabo de enxada” para manter com dignidade a sua família, como ele saudosamente bem dizia. Como filha mais velha, desde cedo, tive a incumbência de ser referência para os meus irmãos.

Meu pai estudou até a segunda série primária e minha mãe, até a terceira. Viviam na labuta diária com o plantio e o cultivo da mandioca, assim como a produção de farinha de mandioca. Esse não era apenas o nosso modo, mas o nosso único meio de vida. Trabalhavam “duro”, “de sol a sol”, como diziam. Além disso ele também trabalhava como feirante, na Feira da Rampa do Mercado Modelo, em Salvador. Nesse ofício, às vezes fazia algumas anotações, pondo-me, com muita frequência, desde cedo, para fazê-las com ele, propiciando-me, assim, práticas de leitura e escrita. Apesar da educação formal que recebera, minha mãe

decodificava e raramente escrevia algo a não ser seu nome completo. Suas práticas discursivo-interativas se davam no plano da oralidade, inclusive como “contadora de histórias” para os filhos e a vizinhança, como veremos adiante. A meu pai também competia o desempenho de tais práticas quando nos contava os “causos” e as dificuldades de seus pais, no decorrer de sua infância, fase em que era submetido à exploração do trabalho infantil, sendo obrigado a trabalhar nas “olarias” da região onde morava, também no sítio Samambaia, ou como “caixeiro” nas “vendinhas de roça”. Contava-nos que em muitos dias, quando menino, as únicas refeições de que dispunha eram banana verde e caroço de jaca cozidos, o que eram motivos não apenas de júbilo, mas de agradecimento em sua casa. Como incansável contador de suas histórias, em seus relatos sobre a vida difícil que teve, ele sempre trazia a ideia de superação dos fatos. Acredito ter sido esse um dos motivos para a construção da minha autoestima, de maneira positiva.

Assim como minha mãe, também ajudava o meu pai na lavoura. Dessa maneira, recordo-me, como algo inevitável, com doce lucidez, as tardes de domingo, antes de pegar estrada para Maragogipe, em que, como filha mais velha, ia para o “arrancador de mandioca”, ajudá-lo nas tarefas da casa de farinha, que ali já se iniciavam aos domingos, sucedendo a raspagem de mandioca na segunda-feira e cozimento da farinha, na terça-feira. Ele arrancava e eu quebrava as raízes, sobretudo as menores; em seguida, colocávamos a carga no burro e, enquanto o meu pai levava a carga de mandioca à casa de farinha, permanecia eu ali. Juntava as raízes menores e ao mesmo tempo me punha a ler fragmentos de jornais e revistas, resultantes dos embrulhos, das poucas mercadorias que consumíamos, ao tempo em que fazia a leitura do nosso mundo. Na verdade, a ampla leitura de mundo que me era possível fazer foi um forte alicerce para a leitura da palavra em minhas práticas letradas posteriores. Isso porque, conforme defende Paulo Freire (2005), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra.

Como morava na zona rural, ingressei formalmente na escola tardiamente, por volta dos oito anos de idade. Mas, antes disso, fui alfabetizada, ou melhor, aprendi a soletrar as letras e, a partir da correspondência das letras com os sons, aprendi a decodificar as primeiras palavras e frases com o meu guru, meu pai, que estudou apenas até a 2^a. Série do antigo primário, como sempre nos relatara. Foi assim que ele se alfabetizara e assim me ensinou. Trata-se do método que parte da soletração para a consciência fonológica, no qual, segundo Cagliari (1998 p. 25), “partia-se do alfabeto para soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”.

A partir desse contato com os sinais gráficos que me foram apresentados como escrita e de elementos que faziam parte do meu mundo, passei a fazer de gravetos de alecrim meus lápis e do chão da Samambaia minha página de caderno. Com esse gesto, vivia a traçar os primeiros rabiscos e a escrever as primeiras palavras no chão do “arrancador de mandioca”, enquanto ali aguardava o meu pai levar a carga à casa de farinha, no chão do caminho da “Fonte da Bica”, quando ia com a minha mãe buscar água para o abastecimento da casa, no chão da “capoeira”, quando eu, minha mãe e as vizinhas embrenhávamos a mata à procura de lenha seca para cozinhar, ou mesmo no chão do terreiro da casa de farinha, ao final de cada “tarefa de mandioca” vencida.

Essa lembrança me remete a Conceição Evaristo, quando, ao relatar sobre seus primeiros contatos com a escrita, remonta a um gesto antigo de sua mãe, em que ela, em seu ofício de lavadeira, tendo como lápis um graveto em forma de forquilha e como papel a terra lamacenta, se valia da “página-chão” para ter o sol escrito e “inscrito”. (EVARISTO, 2007) De igual modo também me remeto a Freire (2005) quando nos relata que foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, à sombra das mangueiras, com palavras do seu mundo, em que o chão foi o seu quadro-negro e os gravetos, o seu giz.

Não tardou muito, fui acompanhar a minha tia Diva, criada por minha mãe, em uma sala multisseriada, que funcionava na casa do vizinho mais próximo, “Zé Cuiuba”, cujas filhas eram as professoras leigas que davam conta da educação das famílias daquelas redondezas. Lembro-me de que, sendo eu a única criança a fazer parte de uma sala de aula frequentada apenas por adultos, ia e voltava da escola carregada por minha tia e suas “camaradas”, em uma “maria-cadeira”, brincadeira em que duas pessoas trançavam os braços, como se fossem o assento de uma cadeira, e carregavam outra. Assim passei a dedicar-me aos estudos muito mais do que o fazia a minha tia, que era aluna matriculada. Ali tomei gosto pela escola, pelos estudos e consolidei o aprendizado das primeiras letras, iniciado por meu genitor.

Sempre fui considerada uma ótima aluna pelos(as) professores(as), pois eu atendia às suas expectativas de leitura e de produção de textos, que, basicamente, se restringiam à decodificação e à cópia. O meu êxito escolar levou os meus pais a procurar a casa de uns parentes na cidade, para que eu pudesse frequentar formalmente uma escola. Apesar da pouca escolaridade, meus pais nos mostravam que a educação escolar seria o único meio de ascendermos socialmente e lutavam para nos assegurar acesso à escola e aos(às) melhores professores(as). Eles enxergavam a escola como a única possibilidade de mudança em nossas vidas e, desde muito cedo, passei a ter também essa visão.

Assim sendo, aos dez anos, saí da Samambaia e fui morar em Maragojipe, na casa de umas tias da minha mãe, a fim de ter acesso à educação formal. Iniciei formalmente meu percurso escolar na 2ª série, numa escola estadual, tendo a mesma professora por três anos consecutivos, até passar para o Ginásio. A professora Ivone Paranhos de Brito era austera, nervosa, brava e punia os(as) alunos(as) com cascudos e puxões de orelhas, além de ter, ao seu lado, uma pesada palmatória para a hora de tomar a tabuada. Recordo-me que eu me julgava sortuda, pois, apesar de não ser privilegiada em termos de acesso à educação, a mim a professora Ivone rendia apenas admiração e todos os elogios. Sou fruto, portanto, da escola tradicional, a quem o poder e a autonomia pertenciam apenas ao(à) professor(a). Tratava-se de uma escola regida pela concepção de ensino-aprendizagem “bancária”, assim chamada por Paulo Freire e por ele criticada, pois nela “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. (FREIRE, 2014, p. 82) Ainda assim, já brincava de escola e me imaginava ser professora um dia, pois admirava o sacerdócio.

Lembro que devorava, com avidez, os conhecimentos que, de acordo com a concepção de educação adotada naquele tempo-espço, eram “transmitidos” pelos(as) professores(as). Encaixava-me perfeitamente àquela escola cujos moldes tradicionalistas primavam pela decoreba, pela cópia e pela decodificação, em um modelo de ensino-aprendizagem dissociado do contexto sócio-histórico dos educandos. Consoante Rojo (2004, p. 1),

(...) as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos.

Seguia empolgada com o viver na cidade e com a escola, também, já que se descortinava, para mim, um panorama completamente diferente, sobretudo daquela sala de aula multisseriada, frequentada quase em sua totalidade por adultos, na zona rural, na qual comecei a estudar. Nessa época, pensei em reforçar as atividades escolares por meio de uma banca e pedi ao meu pai que pagasse para mim esse reforço. Embora a situação financeira dele fosse difícil, a minha escola era pública e, como meus irmãos ainda não frequentavam a escola da cidade e por isso não lhe demandavam gastos, ele conseguiu atender o meu pedido. Assim chego à banca da Professora Vivalda, ou dona Vivalda, como era temerosa e

respeitosamente chamada, uma senhora corpulenta e muito mais brava do que a professora Ivone, que sequer um sorriso deixava escapular às vistas de seus pupilos. No primeiro dia, confesso que fiquei aterrorizada. O seu carro-chefe era a Matemática, sobretudo a operação da divisão com mais de um divisor. Diante do meu desempenho e boa aprendizagem, não demorou muito, fui escalada monitora da banca, fato que não deixou o meu pai muito contente, pois ele, que custeava aquele reforço com tamanho sacrifício, considerava ter a filha explorada. Mal imaginava o meu guru o prazer e o aprendizado que a oportunidade rendia à sua filha. O fato é que, na condição de monitora da professora Vivalda, me sentia imponente, importante e professora também. Ainda mais por livrar-me da pesada palmatória que, na hora da sabatina, castigava as mãos dos(as) alunos(as). Nascia em mim ali o sonho de ser professora, ainda que dentro daquele modelo tradicional que respondia por minha formação, em que o autoritarismo que cingia a figura do(a) professor(a) era traduzido como zelo e competência pela sociedade, influenciada pela concepção tradicionalista de ensino-aprendizagem da época.

Passei para o Ginásio e a empolgação e o gosto pelos estudos e pela escola me contagiavam. Continuei estudando na rede pública estadual, desta vez no Colégio Polivalente de Maragogipe. Ainda dessa época recordo-me, tomada de saudades, das aulas de Ciências, com a professora Marlene, nas quais fazíamos painéis em isopor com insetos e da coleção de notas 10, que angariava neste componente curricular, principalmente na 6ª série. Lembro-me também da professora Sueli, de Matemática, que me punha no quadro para resolver as expressões algébricas e as equações de difícil resolução. Mais uma vez, estava eu como monitora e tendo a minha alma alimentada pela docência. Como não rememorar as aulas de Língua Portuguesa, nas 7ª e 8ª séries, ministradas pela professora Maria de Lourdes, professora muito séria, que me contagiava com a leitura de seus poemas e com a sintaxe da língua portuguesa? A minha única pachorra é que nunca recebia nota 10, pois sempre errava algo; ficava sempre na nota 8.75. Mas como a vida é uma caixinha de surpresas, como poderia imaginar que mais tarde me tornaria uma professora dessa disciplina?

Assim, movida pelo desejo de aprender e pela ideia de que a escola era a única forma de alcançar outro *status quo* e diante dos preconceitos sofridos por ser negra, oriunda da zona rural e marcada pela falta de acesso a elementos da cultura valorizada socialmente, agarrei com “unhas e dentes” a educação formal de tal modo que, conforme relatarei mais detidamente, ao final da educação básica, a falta deu lugar ao excesso. Em 1985, concluí o 1º e fui cursar o 2º Grau – hoje ensino Fundamental e Médio, respectivamente – no Centro Educacional Simões Filho, desta vez, na rede particular de ensino. Não satisfeita, pela manhã,

cursava o Magistério; à tarde, Administração de Empresas; à noite, Contabilidade. Este último em um colégio estadual. É importante frisar que os caminhos por mim trilhados e as minhas escolhas sempre me levavam à docência e à paixão que eu nutria por ser professora. Começava ali a ganhar os contornos da profissionalização. Ainda que houvesse bifurcações em meu destino, eis que o caminho do meio puxava a minh'alma para o palco da sala de aula. Ademais, assumir o magistério seria motivo de orgulho da minha família e símbolo de superação dos entraves, já mencionados, de acesso à escola, em um tempo-espaço em que o(a) professor(a) era visto como detentor do saber e tinha o *status* de autoridade.

Assim, desde muito cedo, ao final dos anos 80, embarquei na ideia de ser professora, navegando por mares de almas nunca dantes navegados, quando ali, naquela pequena cidade, cercada pelo mar ornamentado pelos manguezais, me formei em magistério e, naquele mesmo reduto, comecei o meu então ofício, em uma sala de aula da antiga terceira série primária, no ano de 1988. Assim como tantas outras professoras brasileiras, por ter nascido e me criado na zona rural, especificamente no povoado de Samambaia, acessar e manter-me na escola não foi fácil, dados o contexto e as circunstâncias mencionadas.

Concluí os três cursos de 2º. Grau em 1987 e, no ano de 1989, mudei-me para Salvador, passando a morar, mais uma vez, na casa de parentes, desta vez, uma tia, irmã de minha mãe, na Cidade Baixa. Considero esse ano como um verdadeiro divisor de águas em minha vida, pois foi marcado pelas dificuldades enfrentadas diante dos desafios e mudanças arrebatadoras. Isso porque havia desatracado do meu porto seguro e desatado as minhas âncoras no Cais do Cajá, tendo navegado, inicialmente, pelas águas do Rio Paraguaçu – águas que se abraçam com o mar –, e, depois, pela Baía de Todos os Santos. Trazia, pois, na bagagem, de professora-viajante, além da saudade dos meus e de minha terra, os sonhos de quem acredita que é pela educação que se muda a vida, crença que, no meu caso, foi profecia. Mas como a viagem é longa e o transformar inacabado, a cada porto há sempre novas descobertas e novas aprendizagens.

Ao chegar em Salvador comecei a lecionar em uma escolinha de bairro, na Vila Ruy Barbosa, dessa vez para alunos(as) da antiga primeira série primária, onde, além de vastos desafios, me deparei com dois deles que me marcaram sobremaneira: o primeiro deles foram os percalços do processo de alfabetização das crianças, o que muito me custou; o segundo, talvez irrelevante para o leitor, mas quase intransponível para esta professora-navegante, era cortar isopor, para confecção dos móveis na decoração da sala de aula, prática que me custou muito caro, já que me causava muito desconforto e “jijo”, aos quais não conseguia me dobrar. Entretanto, eu tive que superar esses “ossos do ofício”, pois aquela era uma prática

indispensável à minha manutenção como professora naquela escola, onde permaneci até o ano de 1990, inclusive para o meu sustento e sobrevivência na cidade grande.

No início da década de 90, influenciada por um namorado que era de Salvador, prestei vestibular para o curso de Letras da UFBA e, sendo aprovada, ingressei no ensino superior. Ao mesmo tempo, fui contratada pela Escola da Península, também na Cidade Baixa, meu reduto desde que aqui aportei, como professora da terceira série, sendo promovida para a sétima série, antigo ginásio, assim que avancei no curso da UFBA. Além de licenciatura, cursei também o bacharelado em Letras, no afã de um dia tornar-me redatora do Jornal A Tarde, pois sempre gostei de escrever; no entanto, o destino não o quis. Também à época, fiz um estágio, na condição de Professor Substituto, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, no Colégio Paulo Américo de Oliveira, também na Cidade Baixa. Dessa forma, se saí de minha cidade navegando mares pelo antigo e saudoso Navio Maragojipe, desembarco e aporto na Península Itapagipana, enveredando por cada cais daquele lugar, sempre como professora.

Apesar de ter percorrido esse trajeto docente, e muito embora não me desse conta disso, continuava sendo uma professora filiada às práticas tradicionalistas, práticas didático-pedagógicas *ultrapassadas* e intencionais do ponto de vista ideológico e metodológico; àquelas do meu passado como aluna, responsáveis por minha formação. Por vezes, sabia que minha *praxis* não estava a contento e que precisava me (re)inventar. Via que era preciso me indignar e buscar mudanças, pois, segundo Freire (1996), nós, educadores(as), temos uma responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Para ele, a prática do(a) professor(a) em sala de aula deve ser sempre revisitada porque é pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

No ano de 2000, enveredei por outras escolas particulares de Salvador e fui aprovada em concurso público para a SEC/BA, sendo nomeada para uma escola de Ensino Fundamental II, localizada na periferia de Salvador, e para um colégio que abarcava o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos – EJA, também localizado na periferia da capital baiana. Nesse colégio, sempre trabalhei com o ensino noturno destinado à Educação de Jovens e Adultos – EJA, segmento de minha predileção. Em 2001, em busca constante de autoformação docente, ingressei no Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos, ministrado pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, o qual concluí em 2002. Em 2013, deixei a rede particular e ingressei na rede de ensino municipal de Salvador, encontrando-me hoje na Escola Municipal 15 de Outubro, no

Calafate, onde atuo como professora do Ensino Fundamental II. Portanto, minha praia é ser professora.

Devo dizer, contudo, que, dado o contexto educacional em que eu estava inserida, as concepções de ensino-aprendizagem que regiam a minha prática eram fincadas no modelo autônomo de letramento (STREET, 2010), que, contrariamente ao modelo ideológico, desconsidera as dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita, reproduzindo a cultura das classes dominantes. Entretanto, jamais imaginei me tornar uma professora “encachaçada”, mas que precisava aprender a desistir de resistir em ser piruá, para, enfim, poder reexistir, transformando-me em flor, em pipoca. (ALVES, 2008) Daí a minha busca constante pela formação continuada.

Como professora, tive contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), que trazem, a partir da concepção sociointeracionista, uma nova perspectiva de abordagem do texto em sala de aula, centrada não apenas na escrita/leitura, mas também na escuta/produção de textos orais. Passei a estudar mais detidamente esse documento após tornar-me professora efetiva da rede pública, mais especificamente ao cursar, em 2008, o GESTAR, curso de capacitação promovido pela SEC/BA. Com isso, percebi que precisava aprofundar os estudos a fim de melhorar a minha prática.

Nessa perspectiva, em 2019, participei da seleção para o Profletras/UFBA, na qual logrei êxito, passando a realizar um grande e desejado sonho que carregava comigo desde 2013, que era o de ser mestra em língua portuguesa pela UFBA. Já no Profletras, vi-me diante da necessidade de me desapegar das práticas calcadas numa concepção de língua como instrumento de comunicação. Contudo, esse processo de desapego que se iniciou desde então tem causado desconforto e é marcado por avanços e retrocessos. É um processo não linear de idas e vindas no meu modo de pensar e fazer educação, que vai da concepção bancária (FREIRE, 2014) ao modelo ideológico de letramento. (STREET, 2010)

Dessa forma, desde o meu ingresso no Profletras/UFBA, carrego comigo a necessidade de reinventar-me como professora de língua portuguesa e, conseqüentemente, de reinventar-me como pessoa, pois um novo paradigma de ensino-aprendizagem se impõe. Preciso dizer que, durante o semestre inicial, sobretudo nas aulas de Alfabetização e Letramento – palco de muitas inquietações e discussões sobre os letramentos – senti-me, por vezes, desconstruída, tendo que desapegar-me do modelo autônomo e adotar em minha *práxis* o modelo ideológico de letramentos. (STREET, 2010) Nesse sentido, corroboro as ideias de Foucault (1998), quando questiona o valor da obstinação do saber que não assegura

tão-somente a aquisição dos conhecimentos e, de certa maneira, tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece.

Apesar de introdutório, o primeiro semestre foi regado muito mais de perguntas do que de respostas. Experimentei desconstruir-me e construir-me em um processo não linear de aprendizagem. Já não era bastante ser apenas a professora, mas a professora-pesquisadora. Via-me assim imbuída de duas grandes responsabilidades para com o(a) meu(minha) aluno(a): o processo de ensino-aprendizagem, conjugado à pesquisa, pois, segundo Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. (...). Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Assim, percebi que o meu fazer docente precisava ser objeto de reflexão e sofrer mudanças no sentido apontado por Josso (2004), quando designa como processo de formação um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito, tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo, quanto nas interações sociais e em relação ao meio ambiente. No decurso do primeiro semestre, foram-me reveladas questões básicas, mas ao mesmo tempo profundas e instigadoras, como, por exemplo: Como concebo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, em que perspectiva me posiciono, do ensino ou da aprendizagem? Como professora de língua portuguesa, qual a minha concepção de língua? Qual é a noção que tenho de texto? Qual a necessidade real do(a) meu(minha) aluno(a) ao vir para a escola? Aprendi a inquietar-me e a questionar-me, consoante a orientação que segue:

O professor poderá se perguntar como essa multiplicidade tão grande de práticas e textos que podem e devem ser objetos de estudo e crítica poderá ser abordada na organização curricular e do espaço-tempo escolar. Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los? (ROJO, 2009, p. 12)

Essas questões foram se acentuando, sobretudo ao final do semestre, quando comecei a elaborar o meu projeto de pesquisa e intervenção. Assim, percebi a necessidade de quebrar velhos e construir e reconstruir novos paradigmas para a minha atuação em sala de aula. Um dos primeiros questionamentos da professora Simone Assumpção, na disciplina de Alfabetização e Letramentos, logo no primeiro semestre, foi acerca do histórico dos nossos

letramentos na infância. Isso me fez virar e revirar em mim fatos, lembranças e memórias profundas do meu viver pregresso.

As leituras e os estudos teóricos realizados no Profletras motivaram-me bastante na busca de uma prática de letramento em que se obedeça a um dos principais objetivos da escola de acordo com Rojo (2009, p. 107), que é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade de maneira ética, crítica e democrática”. Creio que isso requer que o(a) professor(a) investigue sobre o contexto sócio-histórico-social dos(as) alunos(as) e trabalhe os letramentos múltiplos a partir das práticas sociais efetivas entre eles. Nessa perspectiva, percebo que vai se desenhando um novo perfil em meu fazer pedagógico, o qual é inerente ao(à) professor(a)-pesquisador(a).

No que tange a essa questão, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), o “professor pesquisador não se vê apenas como usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. O autor estabelece uma clara distinção entre o(a) professor(a)-pesquisador(a) e os(as) demais professores(as), sinalizando que aquele tem como compromisso precípua a reflexão sobre a sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Segundo a autora, para isso o(a) professor(a)-pesquisador(a) deve manter-se aberto a novas ideias e estratégias.

No componente curricular *Elaboração de Projetos e Tecnologias*, que teve as aulas ministradas pelas professoras Alvanita Almeida e Simone Bueno, uma das indagações mais marcantes foi sobre qual seria a essência do(a) professor(a)-pesquisador(a). Foi também nas aulas desse componente, assim como nas aulas de *Alfabetização e Letramento*, que me deparei com o conceito de autoetnografia, metodologia caracterizada por um processo de autorreflexividade e descobertas, que, desde o início da pesquisa, me oportunizou refletir sobre a minha própria prática e voltar-me para o contexto de ensino e aprendizagem de língua em que eu me inseria, de modo a conhecer os(as) alunos(as) e o contexto sócio-histórico-cultural de que faziam parte, assim como perceber suas demandas.

As reflexões nas aulas sobre autoetnografia, etnografia, a escritura de si e do outro me serviram como norteadores no processo de atividade continuada de docência, cujos caminhos ou “descaminhos” me parecem ser o da desconstrução e reconstrução de paradigmas, a cada aula de que participava.

Esses estudos e conhecimentos se ampliaram, ainda mais, nas aulas de *Gramática, Variação e Ensino*, com a professora Ana Lúcia Souza (Analu), que desde o

primeiro dia de aula nos levou a refletir, antes de qualquer discussão acerca da gramática, sobre a importância de sabermos quem é o nosso estudante, quais são os seus desejos, crenças, valores dentro do contexto socio-histórico-cultural em que se encontram, levando em conta o elemento da corporeidade. A partir daí, conscientizei-me de que a observação do(a) professor(a)-pesquisador(a) deve ser voltada para a sala de aula, a comunidade e a cultura escolar local.

Nas aulas de Fonologia e Variação Linguística, ministradas pelo professor Gredson Souza, teve destaque o tratamento que o(a) professor(a) precisa direcionar ao(à) seu(sua) aluno(a), nas aulas de língua portuguesa, quanto à variação linguística e à ortografia, considerando a questão da variação e das diferenças linguísticas, com ênfase nos preconceitos linguísticos.

Discussões relevantes me foram também trazidas pela disciplina de Texto e Ensino, ministrada pelo professor Luciano Amaral, em especial sobre o livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi. Geraldi (2011) nos alerta para o problema da artificialidade no ensino da língua na escola. Ele justifica que isso não quer dizer que não haja interlocução na sala de aula, mas critica o falseamento dessa interlocução. Nas palavras do autor, “o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder)”. (GERALDI, 2011, p. 89) Segundo o autor, ensinar uma prática de ensino voltada para o dialogismo e a alteridade talvez seja hoje um dos grandes desafios a serem enfrentados para que possamos pensar uma educação mais significativa. Nesse sentido, ele propõe que o(a) professor(a) de língua portuguesa não mais se pergunte sobre o que ensinar, mas sobre “Ensinar, para quê?”

Ainda em Texto e Ensino, fui solicitada, em um trabalho de produção textual, a proceder à reescrita do texto que eu tinha produzido. Esse episódio fez-me desconstruir a imagem de autoridade em escrita de textos que eu nutria sobre mim mesma, alimentada pelas notas máximas alcançadas em redações de certificações ocupacionais e concursos. Conscientizei-me, com isso, de que a construção de conhecimentos é um processo contínuo e aprendi a colocar-me no lugar de vulnerabilidade de quem não detém todo o conhecimento e que, por isso, está suscetível a falhas. Além disso, tudo que fui, que sou e que serei não é parte exclusivamente minha, pois construo-me e reconstruo-me sempre, na interação com o outro. O ser em formação só se torna sujeito na formação quando sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para assim favorecê-lo ou reorientá-lo. (JOSSO, 2004)

Entendida como um processo interior, ligada à minha experiência pessoal, minha formação como professora se constitui em um processo em que me permito transformar-me

pelo conhecimento. Conforme postulam Alheit e Dausien (2006), ao abordarem a formação e as aprendizagens como um processo ao longo da vida, somos aprendentes no curso da vida, não importando se o modo de nos formarmos é trivial ou requintado. Isso porque “aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos”. (ALHEIT e DAUSIEN, 2006, p. 117) Assim, posso dizer que, potencialmente, todos os espaços e tempos de vida são espaços e tempos de formação e transformação humana e que, com a minha passagem pelo Profletras/UFBA, não poderia ser diferente. Logo, revejo a minha trajetória e aprofundo a minha reflexão a respeito de minha vida e de meu fazer docente, o que suscita em mim o exercício de uma prática reflexiva, tão necessária ao fazer do(a) professor(a).

1.1.2 Do sítio Samambaia ao Profletras: percurso dos meus letramentos

De acordo com Kleiman (1995) as práticas discursivas de letramento assemelham-se a matrizes históricas, que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos. Isso equivale a dizer que as práticas discursivas de letramentos contribuem para a construção da identidade dos sujeitos nelas envolvidos. Nesse sentido, os letramentos referem-se a um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento implicam nas formas pelas quais os envolvidos constroem relações, tanto de identidade quanto de poder. (KLEIMAN, 1995) Nesse viés, segundo Rojo (2009), discutir os letramentos é também tratar das práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas. Para a autora, são essas práticas que vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita, dentre elas, as práticas escolares, às quais não se pode conferir caráter exclusivo.

Nessa perspectiva, os letramentos estão relacionados aos usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, presentes nos diversos contextos sociais dos quais fazemos parte, como a família, o trabalho, a igreja, a escola. Seguindo essa linha de raciocínio, Soares (1998, p.72, *apud* ROJO, 2009, p. 96) postula que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas o conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. É nesse bojo que situo e agora passo a relatar um recorte de práticas e eventos de letramentos que compuseram o meu percurso formativo, desde a minha infância, na cidade de Maragogipe, Bahia. Apesar da luta

árdua e dos poucos recursos que tínhamos, o meu contato com os letramentos se deu relativamente cedo, embora com um acesso não muito fácil e de maneira incomum, conforme passo a relatar. Para isso, busco deixar emergir a “reflexividade crítica” de que trata Assumpção (2020, não paginado), que, debruçando-se sobre a análise de memoriais de formação de docentes egressos do Profletras/UFBA, postula que é “na explicitação de sua [do docente] percepção e compreensão das cenas de letramento que emerge sua reflexividade crítica, permitindo-lhe a construção de um novo docente, que repensa suas práticas e sua forma de ver o mundo”.

Como meus pais trabalhavam em casa de farinha, conforme mencionei, no dia da “raspagem da mandioca”, ao chegar em casa, eu tinha como obrigação ir à venda de Zica, comprar o “gás” (querosene), para abastecer o nosso “fifô”, como chamávamos o velho candeeiro, que mais tarde iria “alumiar”, conforme dizíamos, as rodas de histórias, que eram contadas pela minha mãe. Zica, o dono da vendinha que abastecia as famílias das redondezas, enchia uma garrafa de um litro com querosene e a embrulhava com jornais e revistas velhas para que eu a levasse de modo mais seguro para casa. Assim, da venda até a nossa casa, eu desembulhava a garrafa e me punha a decifrar palavras e frases daqueles textos a que tinha acesso daquela forma inusitada. Meu interesse em esmiuçar os textos ali contidos era tamanho que, certa feita, desembulhei a garrafa e a deixei escapular no meio da estrada, espatifando-a sobre uma pedra.

Ao chegar em casa, levei uma surra de cipó de alecrim, pois minha mãe achava que eu não tinha sido cuidadosa e que a estava desobedecendo. Esse foi um dos meios de contato, inicialmente, com a leitura, cuja rememoração remonta-me ao querosene, com o seu forte cheiro, que ainda parece adentrar as minhas narinas, assim como o cheiro de cabelo queimado pelo candeeiro. Afinal, eram muitas e doces as sagas daquela infância pobre e difícil, mas, paradoxalmente, de uma rica vivência.

Aqui me alinho a Street (2010), que destaca o letramento ideológico, concebendo as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhecendo a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Essa é uma visão que dialoga com a visão paulofreiriana de alfabetização que, como revolucionária e crítica, colabora para o resgate da autoestima dos cidadãos, para a construção de suas identidades, para a potencialização de poderes, gerando o empoderamento e a ampliação dos múltiplos letramentos, sejam eles valorizados ou não, de esfera local ou global. Observa-se, pois, que os novos estudos do letramento se voltam em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da

heterogeneidade das práticas não valorizadas ou não legitimadas, como aquela efetiva em meu fazer cotidiano, no sítio Samambaia.

Dada a configuração do cotidiano da população naquele tempo-espço, marcada pela dificuldade de acesso à educação formal e aos impressos, as nossas práticas culturais eram muito voltadas à oralidade. Ao relembrar a minha infância, não posso deixar de rememorar o hábito que tínhamos de ouvir rádio em casa. Lembro-me de programas da Rádio Sociedade da Bahia com “Dona Sesséu” e “Seu Zé Grilo”, quando nos reuníamos, sagradamente, em um puxadinho agregado à casa maior, sempre ao meio-dia, a fim de escutarmos o referido programa de rádio, o qual veiculava notícias por meio de sátiras. Também por meio do rádio, minha mãe ouvia novelas, um hábito cultural herdado de sua mãe, minha avó e suas tias. Recordo-me de sua ávida escuta, à mesa, com ouvidos grudados ao radinho de pilha. Esses eram eventos de letramentos sempre pontuais lá em casa.

Também havia contação de histórias por minha mãe que, rotineiramente, todas as noites, se reunia na pequena sala da nossa casinha para nos contar as histórias de Pedro Malasartes, Maria Borracheira, O Amarelinho e de outras personagens tradicionais da cultura brasileira. A atividade de contação de história fazia tanto sucesso que, mais tarde, saiu da sala e foi para o enorme terreiro de casa, pois aquele momento de entretenimento se estendera aos primos e vizinhos das redondezas, que, à tardinha, já perguntavam: “Tem história hoje, Menininha?” Menininha era a forma como minha genitora era chamada. A figura de minha mãe surge, nessa fase, como a mais lúdica e bela lembrança desse tempo. Essa era uma prática calcada na cultura oral popular, em um tempo-espço pouco afetado pelos artefatos tecnológicos e pela presença de material impresso. Isso remonta a Rojo (2009), que nos diz ser a linguagem um fenômeno que não ocorre no vácuo social, mas que prescinde de interlocutores que, com sua gama de valores, histórias e desejos, constroem significados para agir na vida social. Trata-se, portanto, de significados contextualizados.

Nessa época, meu pai era o responsável pela minha alfabetização, ou melhor, era ele o responsável por, todas as noites, decodificar letras, palavras e escrevê-las comigo, tornando-se o promotor de minha iniciação no processo de alfabetização. À época, escrever era sinônimo de copiar e ler significava decodificar grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o significado da linguagem do texto. De acordo com Rojo (2004, p. 2),

Nesta perspectiva, aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à alfabetização. (...) Uma vez alfabetizado, uma vez construídas estas associações, o indivíduo poderia chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. É o que se denominou fluência de leitura. Nesta teoria, as capacidades

focadas eram as de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler.

A minha formação no tempo-espaço relativo ao período em que eu cursava o antigo ginásial foi também marcada por muitas práticas letradas. Fora da escola não apenas exerci o papel de copista e escrevente, mas também produzi textos em práticas situadas de letramento. A noção de práticas que compartilho é a de que são formas “(...) habitualizadas, vinculadas a tempos e lugares particulares, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir juntos no mundo”. (OLIVEIRA, 2011, p. 99-100)

À época, a escrita de carta era uma prática necessária e comum de letramento na localidade, já que lá não havia outra forma de comunicação com as pessoas distantes, sobretudo com os meus tios e avós maternos, que residiam em Salvador, a não ser por meio desse gênero textual. Nessa época, eu exerci o papel de escrevente de cartas a pedido de parentes ou outros moradores da localidade. Essas cartas se destinavam a parentes e amigos que moravam distante, com a finalidade de dar notícias, ou até mesmo a políticos, a fim de solicitar benefícios. Certa feita, escrevi a um deputado federal, pedindo uma cadeira de rodas para um tio meu, sendo imediatamente contemplada. Fui também copista de receitas culinárias e letras de músicas infantis e exercitava a escrita de mim por meio de um diário. Vali-me desse último gênero como forma de tentar resolver os conflitos que surgiam juntamente com a puberdade. Havia ainda os cadernos de dedicatórias, passados entre um grupo restrito de amigos para que se registrassem as impressões de uns sobre os outros. Com isso, vejo que os letramentos sempre estiveram presentes em minha história.

Quando ingressei formalmente na escola, em 1978, deparei-me com um outro objeto que por certo aguçou (porque despertada já o tinha sido) o meu gosto pela leitura, pelo texto escrito, que foi o livro didático. Recordo-me que, aos finais de semana, ao voltar para casa, me reunia com os meus irmãos, primos, vizinhos, meu pai e minha mãe e punha a ler os textos do meu livro didático. Não posso deixar de rememorar aqui o texto de Mané Bocó, um moço inocente que se apaixonou por uma moça e que, na primeira vez em que vai visitá-la, como a mãe o tinha orientado a falar coisas doces, ele se põe a mencionar os tipos de doces para ela. Todos memorizaram esse texto e, até quando estávamos raspando mandioca, na casa de farinha, ele nos era mote de conversas e muitas gargalhadas.

Vale lembrar que nesse momento eu tomava o lugar de protagonista nas rodas de contação de histórias, antes conferido à minha mãe, que agora participava como ouvinte e, embora muito atentamente escutasse e se orgulhasse de sua menina prodígio, assumia um lugar de pouco destaque na roda. Esse episódio enseja uma breve reflexão acerca da

importância conferida à escrita em detrimento das práticas orais, que, numa sociedade grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, como a nossa, não têm devidamente reconhecidas a sua importância pela escola. Em pesquisa realizada sobre o ensino da língua materna, Fávero (2003) observa que a oralidade anda desprestigiada nos planos de aula dos/das docentes da escola brasileira. A pouca atenção dada pela escola à oralidade torna-se compreensível na medida em que essa instituição reproduz a cultura da sociedade em que se insere e a nossa, de modo geral, ignora a fala autônoma e crítica. Devido a isso, muitas práticas de letramento escolar, pautadas simplesmente na escrita, não são significativas aos olhos dos jovens que vivenciam, atualmente, muitas experiências de letramentos voltadas à oralidade e à multimodalidade.

Tinha também o hábito de cortar o papel de embrulho de pão em folhas, costurá-las com agulha de coser de minha mãe, que reclamava comigo, e confeccionar cadernos, nos quais escrevia muitas histórias. Além disso, eu costumava organizar glossários e minidicionários, pois a linguagem dos livros didáticos e da escola da cidade haviam me fascinado. Assim, todos esses elementos que faziam parte dos meus letramentos como objetos de criação apontam para um objeto de construção maior: aquela casinha, que ficava exatamente no topo da montanha, lá no meio do mato, lugar que me levou a protagonizar as mais doces e inenarráveis lembranças que hoje carrego em mim, e que funcionam como uma espécie de amálgama do meu construto identitário no meu infinito percurso de letramentos.

Ao revisitar o meu trajeto sócio-histórico e rememorar a minha iniciação no mundo dos letramentos na infância, não posso deixar de fora as considerações feitas por Rojo (2009), ao citar Kleiman (1995) sobre o assunto, quando afirma que a escola, considerada uma das mais importantes agências de letramento, preocupa-se com os letramentos não como práticas sociais, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, voltada ao processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), com ênfase no desenvolvimento de competências individuais dos(as) alunos(as), necessárias para o sucesso e promoção da escola, desconsiderando outras agências de letramento como a rua, a família, a igreja, o local de trabalho etc. Comungo com essa noção e a ratifico com o argumento de que, ao chegar à sala de aula multisseriada na casa de “Zé Cuiuba”, ainda na zona rural, o meu contato com os letramentos, apesar de algumas limitações, já havia acontecido, quer na ida à venda de Zica para comprar o querosene ou nas rodas de histórias noturnas, realizadas por minha mãe.

Ao revisitar as memórias de minhas práticas e eventos de letramentos, observo que em meu cotidiano eu participava de vários eventos de letramento. (ROJO, 2009) Para essa autora, o alfabetismo seria a “capacidade de acessar e processar informações escritas como

ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas” (ROJO, 2009, p. 44), conceito que, segundo a pesquisadora, é complexo e sócio-historicamente determinado. Entretanto, ela salienta a necessidade de a escola, como principal agência de letramento, ampliar os letramentos dos estudantes, dando-lhes acesso à cultura letrada.

Se, por um lado, nos muitos anos em que vivi naquele pedacinho do Recôncavo baiano pude experimentar práticas e eventos diversos de letramentos, por outro, no Profletras, em especial no primeiro semestre, as aulas foram para mim largas portas, que me abriram passagem para que eu refletisse sobre a minha prática e a repensasse. E foi assim que aprendi a estar atenta ao outro, o aprendiz, sem deixar de sê-lo também, o que requer de nós um olhar acurado nessa direção. Nesse ponto, torna-se fulcral investigar de que modo é possível desenvolver na sala de aulas atividades que promovam uma aprendizagem significativa do uso da leitura e da escrita como práticas que permitam a integração e a interação da identidade do(a) aluno(a) com seu processo de aprendizagem de língua. Para Kleiman (1995), as práticas de Letramento fora da escola são essencialmente colaborativas, o que faz um nítido contraponto com aquelas realizadas em sala de aula, essas últimas, muitas vezes, essencialmente pautadas na participação individual do(a) aluno(a).

É fato que hoje devemos nos atentar para a forma como a oralidade vem sendo trabalhada na escola, na perspectiva do letramento, pois, como postula Marcuschi (2008), a oralidade está imbricada com o letramento e, ao lado da escrita, são práticas de usos da língua, com características próprias. Em outras palavras, ele discute implicações que permeiam o universo linguístico, através da oralidade e do letramento, representada pela fala e pela escrita. São práticas sociais de uso da língua, com papéis sociais também específicos.

2. O RAP E OS LETRAMENTOS

A discussão e o questionamento sobre as práticas de ensino, comumente desenvolvidas na escola, relacionadas a situações de ensino da leitura e da escrita, tornam-se urgentes, dado o distanciamento constatado entre o que se pretende propor aos(as) alunos(as) como conteúdos curriculares e acadêmicos e as experiências linguísticas, construídas por eles em suas vivências na comunidade da qual participam como protagonistas do discurso, em suas práticas sociais. Por outro lado, um ensino de qualidade para todos, que represente os(as) alunos(as) pertencentes às classes menos favorecidas, particularmente em relação aos letramentos, é um desafio premente para a educação básica brasileira. Isso porque, além dos entraves de ordem socioeconômica existentes, são bastante insatisfatórios os índices alcançados pelo alunado em resultados de avaliações oficiais do sistema de ensino nacional, os quais revelam problemas no que tange ao processo de alfabetização e letramentos dos(as) alunos(as).

Assim sendo, é preciso pensar sobre outros caminhos para os letramentos, investigando a possibilidade de trazer para dentro da sala de aula conteúdos, assuntos e reflexões ligados aos interesses e necessidades demonstrados pelos estudantes em suas experiências na periferia, fortemente marcadas pela tradição oral, de modo a tornar relevante e significativo o processo de escolarização. Com esse objetivo, recorreremos ao *rap*, contemplando a música e a poesia do universo Hip Hop, para repensar a cultura hegemônica da escola, buscando contribuir para a construção de novos rumos para a educação básica pública, na qual a cultura produzida pelos jovens urbanos, bem como as práticas sociais por eles vivenciadas, sejam consideradas e valorizadas pelo universo escolar. Identificamos no gênero *rap* um potencial bastante enriquecedor de formação e de educação crítica para os estudantes, jovens urbanos. São letramentos de reexistência haja vista os procedimentos de letramentos e as formas como conformam suas identidades sociais perpassadas pela atividade cultural da qual participam”. (SOUZA, 2011, p. 17)

2.1 NA MIRA DE UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO, O RAP

Minha prática pedagógica, a partir da formação continuada obtida por meio do Profletras, no qual ingressei no início de 2019, passou a orientar-se de acordo com um novo paradigma concernente ao ensino e aprendizagem de língua. Sob essa nova perspectiva, a linguagem humana é concebida como “lugar de interação, de constituição das identidades,

de representação de papéis, de negociação de sentidos, por palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social”. (KOCH, 2003, p. 128)

As leituras realizadas no curso, assim como as aulas que tive, apontavam para a necessidade de que eu refletisse sobre o meu fazer pedagógico de quase três décadas e, adotando os referenciais teóricos sobre a perspectiva ideológica dos letramentos, assumisse uma nova postura em sala de aula. A perspectiva etnográfica é adotada nos estudos sobre os letramentos realizados por Street (2010). De acordo com esse autor, o modelo ideológico de letramento, ao qual a minha pesquisa se alinha, associa a leitura e a escrita às práticas sociais, considerando tanto a situação comunicativa dos textos quanto os valores e as representações neles atravessados. O modelo autônomo, por seu turno, desconsidera as dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita, reproduzindo a cultura das classes dominantes.

Passando a refletir sobre minha prática pedagógica e a adotar o modelo ideológico como norte do meu projeto de pesquisa, observei mais atentamente o contexto da Escola Municipal 15 de Outubro, uma escola que atende precipuamente à população negra da região do Calafate, periferia de Salvador, Bahia, onde leciono língua portuguesa. Com isso, notei haver, por parte de alunos(as) do 7º ano, uma certa resistência às práticas pedagógicas de leitura e de escrita. Por outro lado, as propostas de letramentos da escola não atentavam para as práticas sociais dos(as) alunos(as), tampouco consideravam as suas demandas em termos de uso da linguagem. Isso porque os modelos de letramento escolar eram fincados numa concepção tradicionalista de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, que desconsiderava o contexto sócio-histórico-cultural em que os(as) alunos(as) estavam inseridos, destoando, pois, de sua realidade. Em *contrapartida*, os(as) alunos(as) refutavam as práticas de leitura e de escrita escolares, recusando-se a enquadrar-se nos moldes propostos pela escola.

A resistência de estudantes às práticas pedagógicas que lhes são impostas é explicada por Freire e Macedo (2011), para quem os elementos agressivos do “currículo oculto” se *contrapõem* aos(às) alunos(as) e seus interesses, expulsando-os da escola, pois desconsideram suas histórias, culturas e experiências. Ao discutir sobre as práticas de letramento na escola, Kleiman (1995) atribui as falhas do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados às conjeturas que estão implícitas ao modelo de letramento escolar. Ainda segundo Kleiman (1995, p. 47), o “resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão

excludentes como a da escola brasileira. Um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante”.

Uma nova perspectiva de letramentos com o *rap* surgiu em meu “caminho” quando, na escola em questão, fui designada a ser tutora de uma turma do 6º ano, do turno vespertino, para desenvolver um projeto interdisciplinar, na segunda unidade letiva. O projeto se intitulava Estilos Musicais e tinha o propósito de trabalhar com o *rock*, o *funk*, o *pagode*, o *samba*, o *rap* etc. Por meio de um sorteio realizado pela coordenadora, foi designado à turma sob a minha responsabilidade o trabalho com o *rap*. Ao apresentar o projeto à turma e dar encaminhamento à proposta, pude perceber que, embora para mim, professora, o gênero textual não fosse tão familiar, para a turma tratava-se de um velho conhecido, pois fazia parte de uma prática cultural dos(as) alunos(as), na comunidade do Calafate, onde vivem.

Já na aula subsequente à apresentação do projeto, os(as) alunos(as) levaram para a aula não somente a pesquisa solicitada sobre o *rap* no Brasil, como nomes de *rappers* e Mestres de Cerimônia (MC’s) brasileiros de sua preferência. Levaram ainda letras de canções de *rap*. A empolgação da turma foi tamanha que alguns(algumas) alunos(as) pediram a minha permissão para, na aula seguinte, levarem para a sala uma “caixinha de som”, a fim de que todos ouvissem as canções. Vale registrar que, apesar de a atividade com o *rap* ter mobilizado grande parte da classe, naquela intervenção encontrei também uma certa resistência, por parte de alguns(algumas) alunos(as), em participar da atividade. Uns alegaram não poder envolver-se devido à religião de que faziam parte, já outros não participaram por se mostrarem tímidos, havendo, também, aqueles que, por considerarem a atividade como peculiar ao que costumeiramente desenvolviam na sala de aula, viram-na apenas como uma brincadeira dissociada de uma situação de aprendizagem desenvolvida na aula de língua portuguesa. Esses, apesar de não contestarem, pouco participavam, apenas apreciavam, pedindo-me apenas para fazer o registro escrito das canções produzidas, o que prontamente foi negociado.

Porém, a partir da reação de uma aluna, observei que até mesmo essas recusas deveriam ser posteriormente problematizadas, já que elas poderiam estar fundamentadas em preconceitos, pois, após mostrar-se irredutível em participar da atividade, tal estudante disparou um alto e sonoro desabafo dizendo ser a prática de *rap* “coisa de maloqueiro” e me questionou a que horas eu iria começar a aula. Por outro lado, pude notar que grande parte da turma se identificava com o *rap* e que havia entre o referido gênero e os discursos do estudante um sentimento de pertença, conforme se exemplifica pela fala de outra aluna: “Essa aula tem tudo a ver com a gente, com o gueto, com a favela... É nós!”.

Confesso que, diante da possibilidade de adentrar um terreno desconhecido, senti-me insegura para autorizá-los. Até porque, de certa forma, eu nutria um certo preconceito em relação à abordagem do referido gênero textual em minhas aulas, ao que sempre resistia. Conversei então com a coordenadora, que me orientou permitir-lhes levar o som, desde que eu exercesse vigilância constante sobre eles. Essa necessidade de vigilância da escola em relação à prática cultural dos(as) alunos(as) trazida para a sala de aula remete à noção de que as práticas de letramento escolares estão a serviço do “hiperpanóptico”, isto é, da vigilância e adstração de corpos exercidas pela escola. (SANTOS, 2019)

Com o aval recebido da coordenadora, autorizei que os(as) alunos(as) trouxessem o aparelho e, na aula seguinte, ao som de canções de *rap*, tivemos uma das melhores aulas até então experienciadas naquela turma. Entretanto, chamou a minha atenção o fato de aquele grupo de alunos(as) ser conhecido, entre os professores, como o mais resistente da escola às práticas pedagógicas levadas para a sala de aula. No que tange à aprendizagem de língua portuguesa não era diferente. Sempre resistiram às práticas tanto de leitura quanto de escrita que lhes eram propostas, recusando-se a produzir nas aulas, até o momento em que suas práticas sociais valorizadas foram valorizadas, podendo atravessar os muros da escola. Com isso, os(as) alunos(as) tornaram-se atentos, interessados e participativos naquela prática escolar que legitimou seus letramentos, ampliando-os.

Em estudo sobre a cultura Hip Hop como letramentos múltiplos de resistência e reexistência, com ênfase nas relações étnico-raciais, Souza (2011) traça um histórico da escola como um *locus* de cerceamento e de silenciamento dos corpos negros. O *rap*, assim como outros elementos do Hip Hop, é tido pela autora como uma estratégia por meio da qual “a população negra busca educar-se, experimentando em meio a negociações e subversões, a dribles de uma série de mecanismos mais ou menos visíveis de interdições, em confronto com uma estrutura política, econômica e cultural historicamente desfavorável”. (SOUZA, 2011, p. 38) Coube a mim, no papel de professora-pesquisadora, enxergar o *rap* que adentrava o ambiente escolar naquele momento como possibilidade de múltiplos letramentos entre os jovens do Calafate, como ocorre em muitas outras comunidades de grandes metrópoles brasileiras. Os letramentos propiciados pelos elementos da cultura Hip Hop, dentre eles o *rap*, configuram-se como letramentos de reexistência, pois implicam o engajamento de jovens na assunção de papéis sociais, contribuindo, assim, para o fortalecimento da sua identidade e sentimento de pertença. (SOUZA, 2011)

Assim, os(as) próprios(as) alunos(as) foram responsáveis por apresentar as primeiras canções e, a partir de uma roda de conversas, trabalhamos os textos. Naquela intervenção

pude notar também que a turma não só se identificava com o *rap*, como havia entre o referido gênero e os discursos dos estudantes um sentimento de pertença. Recordo-me que um deles dizia: “Agora sim, tô gostando da aula de português!”. Eu vi, com isso, que o *rap* envolveu e cativou a turma. A partir daquela aula, um(a) dos(as) alunos(as) começou a produzir textos de *rap* individual e coletivamente, instigando os colegas a fazerem o mesmo. A partir disso, eles passaram a produzir *raps* que tinham como tema a própria escola, o sistema governamental do país, a violência, entre outros – e a apresentá-las para a turma. Vale considerar que até mesmo autobiografias em forma de *rap* apareceram no grupo. Veja-se o *rap* produzido por um(a) aluno(as) (Fig. 1):

Fig. 1 – Rap produzido por aluno(a) da Escola Municipal 15 de Outubro

Se liga, povão! É o Trem Bala dando a voz, irmão!
 O bagulho ficou neutro / O colégio todo acabado
 Cadê o Prefeito? / O bagulho ficou de montão
 E aí, cadê a coordenação?
 Libera as drogas que o tráfico acaba, meu irmão!
 O bagulho é louco / Eu falo sem medo
 Bolsonaro quer matar todos os negros
 O bagulho é louco / Todos nós ficamos fortes
 Não importa se somos pobres
 E o bagulho ficou de montão
 Ele só liga pra gente quando está perto da eleição

Se liga, povão! / É o Trem Bala dando a voz, irmão!
 O bagulho ficou neutro / O colégio todo acabado
 Cadê o Prefeito? / O bagulho ficou de montão
 E aí, cadê a coordenação?
 Libera as drogas que o tráfico acaba, meu irmão!
 O bagulho é louco / Eu falo sem medo
 Bolsonaro quer matar todos os negros
 O bagulho é louco / Todos nós ficamos fortes
 Não importa se somos pobres
 E o bagulho ficou de montão
 Ele só liga pra gente quando está perto da eleição

FONTE: Acervo da professora-pesquisadora, 2019.

Diante dessa produção, refleti sobre a necessidade de me desapegar da suposta segurança das práticas pedagógicas tradicionalistas, que partiam do(a) professor(a) para o(a) aluno(a), com ênfase na escrita e leitura de textos valorizados pela tradição escolar. Isso se reforça ainda mais pela constatação de que o mesmo aluno que refutara a minha proposta de que ele escrevesse sua autobiografia, sob o argumento de que sua vida não se enquadrava nos modelos esperados pela sociedade, agora produzia *raps* sobre o seu entorno sócio-histórico-cultural.

Os textos produzidos pelos(as) alunos(as) traziam o seu cotidiano para a sala de aula, evidenciando que o *rap* é uma potente via de letramentos entre os jovens periféricos das grandes cidades, em especial os jovens negros, pois funciona como porta-voz de suas críticas, inquietações e denúncias e como instrumento de (re)construção de sua identidade. Por isso, “não se pode mais conceber um currículo escolar que não considere de modo radical a

diversidade presente em uma sociedade”. (FONSECA, 2011, p. 27) Desse modo, o ensino de língua deve considerar que existe “no cotidiano uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam e que estão ancoradas, sobretudo, nos referenciais e na história de vida das pessoas”. (SOUZA, 2016, p. 70)

Como ministrava aulas apenas para as turmas do 6º ano, dois estudantes do 7º ano que ficaram sabendo sobre o “projeto da professora Lucidalva” me pediram para dele participar também. Embora a escola não permitisse a alternância de salas, conversei com a coordenadora, que concedeu a liberação. Um deles já havia me chamado a atenção por só viver nos corredores da escola, a desfilar com uma sacola a tiracolo, a qual comportava uma caixinha de som. Esse mesmo aluno era tido como subversivo pela direção e pelos(as) professores(as), pois, ainda que estivesse sempre presente na escola, não frequentava as aulas. Desde então, os meus sentidos se aguçaram para perceber nos gestos dos(as) alunos(as) traços daquela cultura de resistência que saltava aos olhos e retumbava aos ouvidos, mas era ignorada pela escola.

Ainda em 2019 estava trabalhando com o texto poético, quando este mesmo aluno adentrou a minha sala com o som ligado. Ao invés de reprimi-lo, acolhi a sua canção, que, como tudo já indicava, era um *rap*, alterando o rumo de minha aula. A partir de então, tanto os(as) alunos(as) da turma como aquele que foi por mim “adotado” passaram a produzir *raps* até mesmo quando não eram solicitados. Embora o projeto pedagógico tenha sido pouco planejado e gestado em um modelo hierarquizante, isto é, partiu das atividades de coordenação para a sala de aula, foi ao encontro de uma prática social dos(as) alunos(as), que não perderam a oportunidade de, reinventando a proposta que lhes foi feita, indicarem o seu próprio itinerário de letramentos.

O trabalho foi tão significativo que a turma, antes de tocar o sinal, já me aguardava na porta, a me convocar para começar a aula. Por meio de conversas com esses(as) e outros(as) alunos(as) da escola, fiquei sabendo que muitos daqueles adolescentes eram *rappers* e participavam de batalhas de rima em bairros como Alto do Cabrito, na Fazenda Grande, em São Caetano e no Calafate. Além disso, alguns deles me relataram que possuíam parentes como primos, cunhados e irmãos que venceram a marginalidade, o desemprego e a desigualdade social por meio do *rap*. Um dos alunos participantes de batalhas, que cursava o 9º ano e era considerado pelos(as) professores(as) como subversivo e pouco afeito às propostas pedagógicas, após dias sem frequentar a escola, contou-me que estava produzindo poesia e, para isso, estava lendo sobre política, sobre história e pesquisando o significado das palavras. Para esses estudantes, o *rap* edifica, educa e transforma. É preciso que a escola se

abra para práticas que vão além de seus muros, possibilitando aos(às) alunos(as) a (re)constituição de sua identidade e o fortalecimento do sentimento de pertença. Souza (2011) vê o universo Hip Hop como cultura da diáspora negra e, sobre os “espaços praticados de letramentos”, assevera que

No universo Hip Hop, uma das questões centrais diz respeito à necessidade de produzir novas formas de experimentar e apropriar-se de conhecimentos e saberes socialmente construídos e, nesse sentido, os usos da linguagem ganham importância fundamental. Os grupos têm buscado novas maneiras de relacionar-se com práticas culturais, cuja centralidade está na linguagem escrita, gestual, imagética, musical. Participar do Hip Hop tem significado aprender a inserir-se no universo letrado, alterando as imagens naturalizadas sobre as práticas do letramento dos jovens de periferia, dos jovens negros e pobres. (SOUSA, 2011, p. 80)

A partir desse cenário, observei que as turmas de 7º ano da Escola Municipal 15 de Outubro demandava um trabalho com a linguagem em que os letramentos escolares partissem do *rap* como prática cultural dos estudantes. Para isso, seria necessária a realização de uma investigação de natureza qualitativa e cunho etnográfico, baseada no modelo ideológico de letramento. Isso porque uma proposta de letramentos com base no modelo ideológico poderia trazer novas respostas para as velhas perguntas, sugerindo ações pedagógicas capazes de transformar o cenário de antagonismo entre imposições da escola e práticas sociais dos(as) alunos(as) e originar soluções segundo novas perspectivas educacionais.

Em atendimento às exigências da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e aos aspectos éticos a serem considerados na pesquisa qualitativa, que envolve seres humanos, consoante as resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016, segui o protocolo de submissão do projeto intitulado *Letramentos a partir do rap: voz e vez na aula de língua portuguesa* por meio da Plataforma Brasil. O referido projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal da Bahia em janeiro de 2020, o qual foi aprovado pelo respectivo CEP, conforme Parecer Consubstanciado em anexo (anexo I, p. 182).

Entretanto, em fevereiro em 2020, ano em que o projeto de pesquisa seria desenvolvido, a pandemia de Covid-19 chegou ao Brasil e, nos meses seguintes, disseminou-se pelo território brasileiro, atingindo fortemente a saúde e causando mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas no país. Devido à necessidade de medidas de distanciamento social tomadas por prefeitos e governadores, houve, a partir de março de 2020, mudanças na dinâmica de funcionamento das escolas brasileiras, que, de forma geral, passaram a oferecer o ensino de maneira remota, a exemplo da escola em que leciono. Isso inviabilizou que os

mestrandos do Profletras ingressos em 2019 realizassem suas pesquisas e intervenções em sala de aula. Diante desse entrave, o Profletras publicou a Resolução nº 003/2020 (Anexo J, p. 187), que alterou a proposta de trabalho de pesquisa e de intervenção para uma proposta de trabalho propositivo. Com essa mudança da metodologia da pesquisa, protocolei uma notificação no comitê de ética em que o projeto já tinha sido aprovado, solicitando o seu cancelamento, que foi prontamente deferido, conforme Parecer Consubstanciado em anexo (anexo K, p. 189).

Diante disso, a fim de manter o objetivo de pesquisa orientado pelo modelo ideológico de letramentos, optamos por utilizar, como metodologia de pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica exploratória, auxiliada pela autoetnografia e pela pesquisa documental. Assim sendo, foi realizada uma revisão bibliográfica, que, ao mesmo tempo em que subsidiou, contou com subsídios da utilização da autoetnografia e da pesquisa documental.

2.1.1 Aspectos metodológicos: a pesquisa qualitativa e as trilhas construídas no meu caminhar

Maria Cecília de Souza Minayo, pesquisadora e socióloga que se dedica à pesquisa sobre Metodologia Científica, mais especificamente sobre a abordagem qualitativa, entende que a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias, sendo ela “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. (MINAYO, 2001, p. 16) Nessa perspectiva, a metodologia abarca “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. (MINAYO, 2001, p. 16) Sob essa ótica, a teoria e a metodologia são inseparáveis. De acordo com essa autora, a metodologia, como conjunto de técnicas, deve possuir um instrumental compreensível, coerente, elaborado, apto a encaminhar os problemas teóricos para o desafio da prática, de modo a se afastar do formalismo árido e do empirismo ilusório em suas conclusões, mas sem desprezar a criatividade do pesquisador.

Minayo (2001), ao descrever como se dá a construção de uma pesquisa social qualitativa, aponta os processos e etapas que lhe são inerentes, mostrando a relevância dos conhecimentos teóricos utilizados na investigação. Além disso ela busca explicitar o caráter de historicidade e as características peculiares do objeto de estudo das ciências sociais. Essa noção é ratificada por Demo (2012), filósofo, sociólogo e pesquisador que se dedica à pesquisa qualitativa. Para esse autor, a pesquisa qualitativa se dedica a investigar significados, motivos, valores e atitudes impregnados de subjetividades. Ao apresentar

consciência histórica, o pesquisador não atua como mero observador e atribui sentido apenas a sua pesquisa, mas atua como parte da observação e confere sentido também aos participantes da investigação, criando-se, a partir dessa relação, uma identidade entre ele e o objeto de estudo. Nas palavras de Demo (2012), quando se trata de metodologia científica, no contexto da teoria crítica e pesquisa qualitativa, concebe-se como imprudente negligenciar a relação entre identidade, sujeito e objeto, visto que o cientista social realiza uma pesquisa sobre sujeitos inseridos em um determinado contexto cultural. Trata-se de uma questão de pertencimento.

Pesquisa, segundo Minayo (2001), é uma junção entre teorias, pensamentos e ação, em que a teoria é a explicação parcial da realidade (proposição) e desempenha várias funções em relação ao estudo e ao objeto de investigação, atribuindo-lhe sentido por meio de conceitos. Para a autora, embora as pesquisas qualitativa e quantitativa sejam complementares, a primeira se dedica a investigar significados, motivos, valores e atitudes impregnados de subjetividade, ao passo que a segunda explora o lado estatístico e visível. Quanto à proposição, trata-se de uma espécie de hipótese comprovada, em que os conceitos são relevantes para a ordem dos objetos e dos processos que devem ou não ser investigados.

De acordo com Minayo (2001), na pesquisa qualitativa, o pesquisador não deve se apresentar como mero observador, mas sim como parte da observação, o que consistiria na criação de uma identidade entre ele e o objeto de estudo. Trata-se de pesquisar o presente, com referências do passado, buscando projetar o futuro numa dialética constante. Essa autora aponta positivamente para a função social das pesquisas sociais e reconhece a indissociabilidade entre teoria e prática, reflexão e cotidiano. É com base nessa noção que na pesquisa por mim realizada a Escola Municipal 15 de Outubro, mais especificamente a minha sala de aula, é sempre tomada como cenário/ambiente/contexto do qual sou parte, sendo eu, portanto, também objeto de observação nesse processo de pesquisa em que teoria e prática, reflexão e cotidiano são indissociáveis.

Em sua abordagem sobre os métodos da pesquisa qualitativa em ciências sociais, Demo (2012), por sua vez, procura descrever como se dá a sua construção e aponta como centralidade inicial a necessidade de se reconhecer sua singularidade em relação às demais ciências, atribuindo-lhe como particularidade o objeto de estudo que apresenta caráter de historicidade. Para ele, o momento do trabalho científico se mostra nos resultados e proposições, fundamentando-se nas reflexões teóricas e empíricas.

Godoy (1995), professora e pesquisadora na Universidade Estadual Paulista, que estuda a Metodologia Científica, com ênfase na abordagem qualitativa, postula que “a pesquisa

qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (1995, p. 02). Para essa autora, por não se apresentar como uma proposta rigidamente estruturada, a abordagem qualitativa permite que os investigadores, valendo-se da imaginação e da criatividade, proponham trabalhos que explorem novos enfoques. A autora apresenta três possibilidades de realizá-la: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

A pesquisa documental é definida por Godoy (1995, p. 24) como “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares”. O estudo de caso, por sua vez, seria a estratégia mais utilizada quando os pesquisadores buscam encontrar explicações sobre "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando os eventos estudados apresentam pouca possibilidade de controle e quando se estudam fenômenos atuais, somente passíveis de serem analisados dentro de algum contexto de vida real. (GODOY, 1995) Já a pesquisa etnográfica abarca “a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo”. (GODOY, 1995, p. 28)

A abordagem etnográfica, vale destacar, foi escolhida para a realização da investigação proposta no projeto de pesquisa que apresentei ao Profletras/UFBA, tendo em vista que essa abordagem, tendo o trabalho de campo como essência, parte de um problema ou tópico de interesse e adota um modelo conceitual ou teoria útil à compreensão do evento estudado, sendo o conceito de cultura central no trabalho etnográfico. (GODOY, 1995) Cultura, conforme define Godoy (1995, p. 28), é “o conjunto de conhecimentos, crenças e ideias adquirido e utilizado por um grupo particular de pessoas para interpretar experiências e gerar comportamentos”. Entretanto, a realização do trabalho nessa perspectiva foi inviabilizada devido às medidas de distanciamento social impostas pelos prefeitos e governadores brasileiros como prevenção ao agravamento da pandemia de COVID-19 que vem assolando o Brasil e o mundo desde o início de 2020, entre elas a suspensão das aulas presenciais em instituições públicas e particulares de ensino.

Ainda no que tange aos aspectos metodológicos, Minayo (2001) advoga que a pesquisa qualitativa não prescinde da criatividade, mas se efetiva por meio de uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, com um ritmo próprio e particular, denominado ciclo da pesquisa. Em outros termos, a pesquisa se perfaz, segundo essa autora,

por um processo em espiral que se inicia com uma indagação sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais, na chamada fase exploratória, e finda com um produto provisório capaz de gerar novas indagações, tendo como foco fundamental a construção do projeto de investigação. Na sequência, explica a autora, realiza-se o trabalho de campo, que é o recorte empírico da construção teórica formulada no momento. O trabalho de campo pode compreender, entre outros procedimentos, entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional e “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias”. (MINAYO, 2001, p. 26)

Consoante Minayo (2001, p. 18), “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”. Na pesquisa que realizei, a partir do conhecimento obtido por meio da realização de uma cuidadosa revisão de literatura sobre letramentos, observei a necessidade de acrescentar à investigação a análise de referenciais teóricos e marcos legais voltados às relações étnico-raciais.

Utilizei também na investigação a autoetnografia como método de pesquisa qualitativo, que, dadas as suas especificidades, pode ser visto como um gênero da etnografia. Conforme já mencionei, inicialmente pensei em adotar os pressupostos teóricos da pesquisa etnográfica, entendendo a investigação como um “plano de trabalho aberto, flexível, cujos focos são revistos constantemente, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados”. (ANDRÉ, 1995, p. 30) Isso porque, a meu ver, a abordagem etnográfica, que tem o trabalho de campo como essência, torna possível que o(a) pesquisador(a) se aproxime do universo sociocultural dos participantes da pesquisa, de modo a compreender melhor a temática em questão. Porém, o trabalho de campo foi inviabilizado devido à pandemia de Covid-19, restando a possibilidade de realização da autoetnografia.

De acordo com Santos (2017), sociólogo e pesquisador que estuda as sociologias do trabalho e das relações raciais em uma perspectiva autoetnográfica, a autoetnografia pode ser entendida como metodologia científica e crítica, capaz de desvelar, por meio da autorreflexividade, novos e profícuos caminhos para a pesquisa sociológica. A partir dessa noção, na investigação que realizei, busquei recuperar experiências biográficas por meio de um relato biográfico individual a fim de compreender como e se a forma como se deram/dão os meus letramentos teve/tem implicações na forma como venho lidando com os letramentos

dos(as) alunos(as) ao longo de minha prática pedagógica. Isso porque decidimos, eu e minha orientadora, que o uso da autoetnografia seria uma forma preciosa de coletar dados sobre minha trajetória escolar, acadêmica e profissional para caracterizar o objeto de estudo. Em meio às reflexões feitas nesse percurso de rememoração, em sendo eu de identidade negra e professora de alunos(as), em sua maioria, também negros(as), busquei documentar as desigualdades, as formas racializadas que caracterizaram o meu acesso à educação e o acesso dos(as) meus(minhas) alunos(as), o modo como o racismo estrutural e o pensamento colonial interditam usos de linguagens que não atendam aos padrões europeus.

A etimologia da palavra “autoetnografia” “refere-se à maneira de construir um relato (‘escrever’), sobre um grupo de pertença (‘um povo’), a partir de ‘si mesmo’ (da ótica daquele que escreve)”. (SANTOS, 2017, p. 218) Segundo Chang (2008), professora da Eastern University, nos Estados Unidos, e renomada pesquisadora que se dedica à pesquisa qualitativa, tendo várias publicações sobre autoetnografia, trata-se de um método que, em linhas gerais, se sustenta e se equilibra em um modelo baseado em três orientações: a metodológica, cuja base é etnográfica e analítica; a cultural, que tem como base a interpretação dos fatores vividos e dos aspectos e elementos que envolvem a pesquisa; a do conteúdo, cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Nesse viés, consoante Santos (2017, p. 4), “o que se destaca nesse método é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços”.

Utilizar a abordagem autoetnográfica, em que a reflexividade tem um importante papel, permitiu-me reconhecer e incluir a minha experiência (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) tanto na definição do que seria pesquisado quanto na condução da pesquisa, assim como considerar fatores relacionais que surgiram ao longo da investigação (as experiências de outros sujeitos, maior ou menor proximidade com o tema escolhido etc.).

A partir da revisão bibliográfica que realizei, pude verificar que, em uma sociedade como a brasileira, em que o racismo se faz presente na cultura histórica e demais aspectos sociais, como por exemplo na concepção de democracia racial, usada para mascarar o racismo brasileiro, o trabalho educacional não pode prescindir de contemplar as relações étnico-raciais. Logo, percebi que abraçar esse viés na pesquisa que eu já iniciara, era fundamental. Desse modo proponho o trabalho com as linguagens do *rap* em sala de aula, em diálogo com o que propõe a Lei 10.639/03, como possível ferramenta para pensar o

racismo estrutural, as desigualdades e seus diferentes impactos, com base em estudos sobre os letramentos críticos (SITO e SOUZA, 2010) e de reexistência (SOUZA, 2011), a fim de que seja possível viabilizar a superação de ideias equivocadas sobre a temática.

Nesse caminhar pela pesquisa qualitativa, encontrei obstáculos que me impediram de percorrer a estrada inicialmente vislumbrada, sendo, pois, preciso que eu enveredasse por uma trilha diversa para chegar ao lugar desconhecido. Em outros termos, dada a impossibilidade de realizar a pesquisa etnográfica pretendida no projeto de pesquisa originalmente concebido, utilizei como técnica exploratória para a coleta de dados, como parte da pesquisa bibliográfica, a análise documental. Segundo Godoy (1995), a análise documental tem como finalidade identificar informações pontuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse e é utilizada a partir de situações em que o acesso aos dados é problemático. Nesse sentido, documentos são compreendidos como quaisquer materiais escritos que sirvam como fonte de informação sobre o comportamento humano, sendo destacados, neste trabalho, leis, diretrizes, portarias, livros e arquivos escolares.

Nessa perspectiva, apresento neste trabalho os resultados da revisão de literatura sobre os letramentos que realizei, em diálogo com a legislação e estudos voltados às relações étnico-raciais, além dos resultados obtidos por meio da utilização da abordagem autoetnográfica e da pesquisa documental. A partir disso, aponto o trabalho com o *rap* em sala de aula como um caminho para uma educação antirracista. A proposição de trabalho que apresento se inscreve no âmbito de uma escola em que leciono Língua Portuguesa, a qual, no próximo tópico, busco descrever, tanto no que concerne ao que há de físico quanto de humano em sua constituição.

2.1.2 A Escola Municipal 15 de Outubro e sua relação com o território periférico do Calafate

A Escola Municipal 15 de Outubro, na qual trabalho desde 2018 sob o regime estatutário de 20 horas semanais, como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, localiza-se à Rua do Calafate, nº 02, no bairro da Fazenda Grande do Retiro, Salvador, Bahia. Inicialmente essa unidade escolar pertencia à rede estadual de ensino e atendia aos segmentos do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino e vespertino. De acordo com a portaria nº 179/2013, de 02 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial do Município de Salvador de 05 de abril de 2013, foi municipalizada, passando a atender apenas ao segmento do Ensino Fundamental II, nos dois

turnos mencionados. (SALVADOR (BA), 2013) Em 2018, estendeu sua abrangência e passou a atender nos três turnos, dessa vez com os segmentos do Ensino Fundamental II no diurno e da EJA no noturno.

A partir da análise das fichas de matrícula dos(as) alunos(as) do 7º ano do turno vespertino da Escola Municipal 15 de Outubro, observei que, em um universo de 30 alunos(as) da turma, 22 (66%) se autodeclararam pardos(as) e 8 (34%), pretos(as). Por terem se autodeclarado(a) pardos(as) ou pretos(as), são considerados, neste trabalho, como pertencentes ao grupo racial negro, com base no conceito adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no entendimento da pesquisadora Nilma Lino Gomes, que investiga as relações étnico-raciais no Brasil. Gomes (2017) entende, a partir de dados estatísticos apresentados pelos censos do IBGE e do Ipea, que pretos e pardos formam tecnicamente o grupo racial negro, já que há semelhanças, em especial voltadas a aspectos sociais, que os aproximam e diferenças que os distanciam do grupo racial branco. No que se refere às questões de gênero, o número de jovens que se veem como do gênero feminino é 18 (54%) e o número de jovens que se veem como do sexo masculino é 12 (46 %).

Quanto à equipe docente, a Escola Municipal 15 de Outubro apresenta um quadro de 32 professores, uma coordenadora pedagógica, duas vice-diretoras e uma diretora. No que se refere ao processo de formação profissional dos docentes, entre os professores, 100% têm título de graduação em licenciatura, 80 % têm título de especialista e 05% têm título de mestre.

A matrícula do ano letivo de 2020 registrou 426 solicitações para os três turnos, sendo o alunado da escola em questão formado por estudantes de classes populares, moradores de periferia, oriundos da Fazenda Grande do Retiro, da Invasão da Rocinha, no Iapi, do Bonjuá, da San Martin e da Jaqueira do Carneiro, localidades da cidade de Salvador, Bahia.

No que concerne à sua estruturação, a Escola Municipal 15 de Outubro possui 08 salas de aula, todas equipadas com aparelhos de ar condicionado, uma sala de vídeo com aparelhos de som, TV e projetor multimídia de data show, uma sala de diretoria, uma sala de professores(as), uma sala de secretaria, uma cozinha, um refeitório, uma despensa, banheiros e pátio descoberto, além de um comprido corredor, lugar favorito dos estudantes, que o enxergam como um dos principais espaços de convivência, dentro da escola.

A unidade escolar dispõe de internet de banda larga e conta com dois computadores para uso do corpo administrativo e dos(as) professores(as). Embora não disponha de um cômodo específico para alocação dos livros e para leitura, dispõe de um acervo de 290 livros composto por livros fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático

(PNLD e de livros arrecadados junto à comunidade em projetos de leitura, todos alocados na sala dos(as) professores(as)).

De acordo com informações encontradas no portal do FNDE (BRASIL, 2021), o PNLD abarca um conjunto de ações voltadas para a aquisição e distribuição de materiais para as escolas públicas brasileiras. Para participar do PNLD, dirigentes das escolas municipais, estaduais, distritais e das escolas federais devem manifestar seu interesse em receber materiais do programa por meio do encaminhamento de Termo de Adesão, no qual devem se comprometer a executar as ações do programa de acordo com a legislação. Após essa adesão para a obtenção de livros didáticos feita pela gestora da Escola Municipal 15 de Outubro, em 2019, conforme é feito a cada três anos, professores(as) e gestores(as) analisaram e escolheram, em um processo democrático, com base no guia de livros didáticos, as obras que seriam utilizadas pelos(as) alunos(as) da escola. A formalização da escolha dos livros didáticos foi feita via internet, em um aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE, por meio do uso de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas.

Nesse processo de escolha e análise técnica desses materiais feitas pelos docentes e gestores, foram indicadas três opções para cada disciplina, segundo a ordem de prioridade apontada pelos professores. Desse modo, a escola obteve os materiais didáticos solicitados. Em 2018, quando passaram a ser distribuídas também obras literárias, a escola recebeu 230 livros literários, que hoje compõem a biblioteca juntamente com livros arrecadados junto à comunidade. Esses livros, devido à falta de um cômodo específico para leitura, ficam guardados na sala dos(as) professores(as), o que se constitui em entrave para o livre acesso dos(as) alunos(as) a eles.

No tocante à quantidade de materiais que foram enviados para a escola pelo MEC, o número de livros didáticos foi calculado a partir de uma base de dados constituída pelas informações obtidas por meio do Censo Escolar. Como deve ser feito por todas as instituições que desejem aderir ao programa, a Escola Municipal 15 de Outubro foi cadastrada no MEC e através desse cadastro foi gerado um código do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), (BRASIL, 2021) por meio do qual são filtradas as informações.

Além dos livros didáticos, a partir do Edital do PNLD Literário para 2020, a distribuição dos livros literários em ambiente escolar passou a não ser limitada apenas à biblioteca, mas os(as) alunos(as) passaram a receber obras literárias juntamente com as obras didáticas, sendo distribuídas duas obras literárias diferentes para cada ano das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Na escolha feita para 2021, conversei com os colegas

sobre a necessidade de escolhermos livros que abordassem questões voltadas às relações étnico-raciais e assim foi feito, com a anuência de todos os responsáveis pela seleção.

Os títulos por mim sugeridos e acatados pelos(as) professores(as) foram: *Os nove pentes d'África*, *Mandela: o africano de todas as cores*, *Encontros de histórias do arco-íris à lua, do Brasil à África*, *O menino negro*, *Todo mundo é misturado*, *A outra perna do Saci*, *A cabeleira de Berenice* e *Vozes ancestrais: dez contos indígenas*.

No que tange ao trabalho voltado às questões étnico-raciais na Escola Municipal 15 de Outubro, embora eu perceba, por parte da equipe pedagógica da escola, uma preocupação real com o processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as), penso que muito ainda há por fazer no que se refere ao trabalho com letramentos voltados à educação para as relações étnico-raciais. É fundamental que se desenvolva um trabalho que preze pelo fortalecimento da identidade e reforço do vínculo com a origem dos estudantes, como projetos desenvolvidos coletivamente, voltados para a questão da diversidade, a fim de que estudantes e professores(as) tenham a oportunidade de desconstruir paradigmas, trazendo à baila temas que na maioria das vezes são apenas superficialmente discutidos no espaço escolar. Trata-se de realidade que, embora eu diga conhecer, sempre me surpreende, visto que o novo sempre chega e clama por (re)construção e (re)elaboração. O próprio processo de reflexividade sobre a escola que faço nesse momento, à luz dos aportes teóricos voltados às relações étnico-raciais, coloca-me em situação de pensar o já pensado, vislumbrando uma nova perspectiva de trabalho.

Com a finalidade de encontrar dados sobre a Fazenda Grande do Retiro, bairro periférico de Salvador em que se insere a localidade do Calafate, onde a Escola Municipal 15 de Outubro está situada, realizei uma busca na internet, por meio de uma plataforma de buscas, a partir da entrada “Fazenda Grande do Retiro”, em fevereiro de 2021. Com essa busca, obtive, na primeira página, nove resultados, três dos quais traziam manchetes de notícias de jornais relacionadas à violência no bairro. Uma dessas manchetes versava sobre o assassinato de um jovem de 16 anos (ADOLESCENTE... 2020) e outra abordava a morte de dois irmãos, de 17 e 18 anos (DOIS... 2021). Essas notícias sobre o assassinato desses jovens no bairro em tão curto espaço de tempo são uma mostra da violência que atinge os habitantes dessa localidade, em especial os jovens negros, já que estes compõem a maioria da sua população. De acordo com notícia publicada pelo jornal *Correio*, com base no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o quinto bairro com a maior população negra em Salvador, com 46. 478 habitantes negros em uma população cujo total,

somando-se todas as etnias, era de 53 806 habitantes. (TOP 10... 2013) Isso significa que 86,38% dos habitantes desse bairro quando da realização do Censo de 2010 eram negros.

No mapa da violência de bairro em bairro divulgado pelo jornal *Correio* em 2012, com base em dados do IBGE e da Secretaria de Segurança Pública (SSP) o bairro Fazenda Grande do Retiro foi listado como um dos bairros mais perigosos de Salvador. Ficou entre os mais violentos em consequência da taxa de homicídios para cada cem mil habitantes por ano (com referência da ONU) ter alcançado o segundo nível mais negativo, com o indicativo de "61-90", sendo um dos piores bairros na lista. (TORRES e RODRIGUES, 2012)

Ao investigar as periferias e subjetividades juvenis em Salvador, Bahia, Lima (2016) advoga que a modernidade coloca a Europa como centro do mundo e, com isso, impõe que a América Latina assuma no cenário mundial uma condição subalterna. Essa condição, segundo o autor, “trouxe implicações para a vida de milhares de sujeitos em forma de desigualdades e empobrecimento e as condições de precariedades percebidas nas periferias de Salvador se vinculam a alguns dos processos históricos no Brasil e na região”. (LIMA, 2016, p. 22) Para esse autor, as juventudes latino-americanas pertencem a grupos sociais de tempos, contextos e subjetividades específicas que fogem a qualquer tentativa de homogeneização feita por estudos economicistas. Ainda, acrescenta que a “pluralidade das práticas culturais e contextos diversos ratificam-nos enquanto representantes de suas próprias realidades e estabelecem conexões de sentidos com outras realidades juvenis na região”. (LIMA, 2016, p. 21)

Ao discorrer sobre os desafios teóricos de trabalhar com as juventudes, Lima (2016) postula que investigar os jovens da periferia urbana de Salvador é compreender as particularidades de um grupo social, e não de um indivíduo. “O lugar, suas expressões, linguagens, identidades e como o jovem se relaciona com outros sujeitos e grupos em que pertence indica a dificuldade de se chegar a um consenso”. (LIMA, 2016, p. 31) De acordo com esse autor, na atualidade os meios de comunicação reproduzem uma imagem associada a fatores negativos dos jovens de periferia, tais como a violência e a criminalidade. Entretanto, assevera o autor que as juventudes de localidades periféricas, contrariando os estereótipos, revelam o desejo e a necessidade de terem o seu acesso à cidadania ampliado. A juventude negra e pobre de Salvador é um grupo social que apresenta especificidades e demandas particulares, que envolvem políticas públicas, garantia dos direitos humanos e maior participação social.

Nesse viés, os jovens investigados neste trabalho podem ser vistos como uma representação do universo juvenil do bairro Fazenda Grande do Retiro, mais especificamente do Calafate, em Salvador, Bahia.

Carril (2006), ao refletir sobre a segregação espacial e racial na periferia paulistana, mostra as linhas de continuidade do processo capitalista brasileiro que conduziram o negro da condição de escravo a sua posição social, econômica e territorial. Ela analisa os modos de viver e ser em territórios periféricos, assinalando que o viver em território engloba constituir relações sociais e que a marcante presença de violência urbana modifica os hábitos dos moradores da cidade como um todo. Essa autora delimita comportamentos específicos de novas formas de territorialidade, sujeitas a processos de aprendizagem de viver social e territorial e ao estabelecimento de novas territorialidades. Aponta que na periferia, por se tratar de um território de escassez, predomina o desemprego e a marginalização socioespacial e racial, sendo, entretanto, oferecidas outras possibilidades aos seus habitantes, como as redes de tráfico e de criminalidade.

Ao fazer uma análise histórica e geográfica da fragmentação que caracteriza a metrópole e como ela se manifesta em sua diversidade cultural, Carril (2006) chama a atenção para o uso dos territórios e da cultura, destacando que o traço contínuo de exclusão pode explicar posturas como a do universo Hip Hop, por exemplo, que se pauta em uma espécie de irmandade urbana como estratégia de identidade e sobrevivência, problematizando, assim, as formas de resistência do negro nas periferias. Assim a periferia se traduz em uma territorialidade dos que foram desterritorializados. A comunidade do Calafate, localizada na Fazenda Grande do Retiro, bairro periférico onde se localiza a Escola Municipal 15 de Outubro, muito expressa desse contexto. Os(As) alunos(as) dessa escola costumam abordar suas vivências e experiências racializadas, assim como casos de violência vivida ou testemunhada. Muitas vezes essa abordagem se dá por meio do *rap*, prática social dos estudantes, moradores de periferia, em sua maioria autodeclarados negros.

2.1.3 A gênese da pesquisa

A partir das observações que fiz por meio do olhar investigativo sobre minha própria prática pedagógica e sobre as demandas dos(as) alunos(as), notei que a escuta e produção de *raps* era uma prática social efetiva entre eles. Desse modo, a minha pesquisa de mestrado e a proposição por mim apresentada se esboçaram a partir da seguinte pergunta: Como um trabalho direcionado ao *rap* pode favorecer a ampliação dos letramentos de alunos(as) do

Ensino Fundamental II, tendo em vista que é um gênero textual utilizado por jovens como porta-voz de sua crítica social, cultural e política? Desse modo, tracei, como objetivo geral, trabalhar com os(as) alunos(as) do 7º ano da Escola Municipal 15 de Outubro letramentos a partir do *rap*, contemplando o *continuum* oral escrito. Nesse sentido, entre os objetivos específicos da proposição, está o de elaborar e aplicar propostas de escuta/leitura e de produção de *raps* que contemplem as especificidades das experiências pessoais e sociais dos(as) alunos(as).

A pesquisa se justificou na medida em que, no cenário da Escola Municipal 15 de Outubro, se mostrou oportuno e necessário realizar um trabalho voltado aos letramentos a partir da linguagem do *rap*, prática cultural dos(as) alunos(as). A investigação se delineou, inicialmente, com base em uma conversa franca entre mim e os(as) alunos(as) e na minha escuta atenta e empática do que tinham a dizer sobre a escola, sobre o mundo e sobre suas práticas, em especial a relação que estabeleciam com o *rap*. Para isso, como professora-pesquisadora, abrindo a cabeça e o coração para conhecer o que estava além das fronteiras do aceitável (bell hooks, 2016), passei a adotar um tom investigativo e não inquisitivo, buscando verificar quais eram as demandas dos(as) alunos(as). Observei que a escuta e a produção de *raps* era uma prática social dos(as) alunos(as) que possibilitava uma conexão entre eles e a escola, a qual norteou a pesquisa e foi tomada como eixo estruturante da proposição de letramento escolar (KLEIMAN, 2007) que apresento.

Nesse viés, a pesquisa tem relevância social na medida em que busca conciliar o trabalho desenvolvido na escola e os interesses/práticas sociais dos(as) alunos(as), tendo em vista o contexto sociocultural, político e econômico em que estão inseridos, de modo a promover um trabalho que não se atenha apenas à formação linguística, mas alcance também a formação política. Isso porque um dos propósitos da pesquisa e da proposição é o de que o(a) aluno(a) assuma o lugar de enunciatário de suas próprias narrativas, demandas, desejos, crenças, valores e saberes, conforme orienta Oliveira (2008).

2.2 DA RUA PARA A ESCOLA: O *RAP* COMO REINVENÇÃO DO LETRAMENTO ESCOLAR

Embora ignorado pela escola, o *rap* contribui para a formação e divulgação da voz do estudante no espaço escolar e pode ser considerado como elemento de cultura nas comunidades. É uma prática de letramento de reexistência (SOUZA, 2016) de jovens de periferias das grandes cidades, em especial os jovens negros, como porta-voz de suas críticas,

inquietações e denúncias e como instrumento de (re)construção de sua identidade. Por isso, o ensino de língua deve considerar que existe “no cotidiano uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam e que estão ancoradas, sobretudo nos referenciais e na história de vida das pessoas”. (SOUZA, 2016, p. 70) E todos os envolvidos nesse processo, principalmente o(a) professor(a) de língua, dada sua importância como mediador, “têm de ter consciência da força de reprodução e de contradição presente nas condições sociais da leitura, e com isso apossar-se desta última como possibilidade de conscientização e questionamento”.

A valorização da experiência de vida é um dos aspectos legitimadores dos *rappers* e das letras que compõem. Ter passado por processos de exclusão relacionados à etnia ou à classe social garante-lhes a legitimidade artística, a valorização do seu pertencimento e proporciona matéria-prima para suas composições musicais. No *rap* a mensagem é sempre pessoal, imersa na localidade, em geral, a periferia, mas, ao mesmo tempo, universal e política. “A mesma experiência individual que é relegada a segundo plano nos bancos escolares transforma-se em tema de reflexão e construção da narrativa poética”. (SILVA, 1999, p. 31) Entretanto, sabe-se que, da mesma forma que a linguagem pode servir de bloqueio ao acesso dos mecanismos de poder, pode também colaborar para que esse bloqueio seja rompido. É nesse cenário de embate entre forças contrárias que se encontram os(as) alunos(as) da Escola Municipal 15 de Outubro, jovens do Calafate, uma comunidade da periferia de Salvador, que começam a fazer uso do *rap* na escola.

De acordo com Orlandi (1998), aos(às) alunos(as) das classes populares, que são a maioria nas nossas escolas, é imposto que se apropriem da leitura e da escrita, ou seja, escolarizem-se, para minimizar os aspectos da pobreza e ascender socialmente. Esse é o dilema presenciado diariamente na escola, haja vista que às classes populares é imposto que aprendam e considerem como legítimas e superiores as formas da cultura dominante em detrimento dos saberes populares dos grupos dos quais fazem parte, estes menosprezados e invisibilizados nas instituições escolares. Nessa perspectiva “é preciso se criar condições para que as classes populares elaborem sua história de leituras que a classe dominante desconhece, ou melhor, não reconhece” (ORLANDI, 1998, p. 93) e que tomem da palavra para se fazer ver e ouvir.

A abordagem de leitura proposta por Freire (2005) já aponta essa direção desde o início dos anos 1960, quando, para seu papel social e crítico, ele considera como premissa necessária uma educação libertadora, em que a leitura pode se configurar em um instrumento para levar ao conhecimento da dominação exercida pelos setores dominantes, resultando

numa compreensão crítica do mundo e fortalecendo a luta pela igualdade social. Contudo, segundo ele, esta não será atingida com uma educação “domesticadora” e tradicional, pois “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. (FREIRE, 1984, p. 89) Embora muito revolucionário, esse direcionamento foi reprimido no Brasil e serviu de inspiração para países com maior equidade social. Nesse sentido, ao defender a utilização didática do *rap* nacional e sua inserção no currículo escolar na área de Linguagens, Fonseca (2011, p. 33) destaca que “[...] o *rap* nacional pode, em sala de aula, promover, não apenas alguma catarse pela possibilidade de privilegiar identidades negadas, silenciadas na escola, mas também a politização dessas mesmas identidades”. Além disso, possibilita o diálogo com obras consideradas canônicas e, assim, incentivar a leitura.

Quanto ao surgimento do *rap*, seu berço foram os guetos jamaicanos, por volta de 1960. Os MC’s – mestres de cerimônia – comentavam, ao microfone, em bailes improvisados, assuntos pertinentes à sua comunidade, como a violência, a situação política do país e as drogas. Para ser apresentado, o *rap* contava com uma sonorização, conduzida por DJ’s e com animadores, conhecidos como *toasters* (hoje chamados de MC’s – Mestres de Cerimônia). Na década de 1970, muitos jovens jamaicanos migram para os Estados Unidos, fugindo da fome causada pela crise que assola o país, levando na bagagem, além da esperança, o estilo musical que espalhariam na pátria madrastra, sendo os jamaicanos considerados os precursores do movimento *Hip Hop* nos guetos. Conforme Souza (2011), o *Hip Hop* é um movimento social emergente do segmento populacional de menor poder aquisitivo, imigrantes, negros e jovens. Esse movimento ganhou força nos Estados Unidos no final dos anos 70 e espalhou-se por grandes metrópoles do mundo. A autora informa que o *rap* é a expressão mais forte do *Hip Hop* e acrescenta que:

O universo *Hip Hop* é marcado pela reflexão e crítica que faz em relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras, escritas e imagens que tomam forma pela expressividade de quatro figuras artísticas, a saber: o mestre de cerimônias – MC, o/a discjôquei – DJ, o dançarino ou a dançarina – b.boy ou b.girl e o grafiteiro ou a grafiteira. (SOUZA, 2011 p.15)

Na esteira de compreensão acerca do *rap*, Almeida (2017, p. 02) o considera “como um gênero de literatura oral, uma vez que tem materialidade literária cuja natureza está vinculada ao domínio da voz e à performance”. Quanto ao trabalho com esse gênero na aula de língua portuguesa, além de constituir-se em material motivador e capaz de dar significado aos conteúdos, Fonseca (2011, p. 24) assegura que “pode ajudar a revelar e privilegiar vozes

e identidades que normalmente não são consideradas na escola, em termos curriculares, devido à atualidade e pertinência dos temas abordados e à sua ampla difusão dentre as populações urbanas jovens do país”. Cumpre destacar que, à exceção do *freestyle*, modalidade de *rap* improvisado no momento da performance, o processo de produção de um *rap* é geralmente anterior à sua performance e mediado pela escrita.

Atualmente, o *rap* é entendido como uma forma de expressão musical dos jovens das periferias das grandes cidades brasileiras, uma música de contestação que expressa a reivindicação de minorias, que têm dificuldade de acesso ao emprego e ao consumo, buscando a definição de seus territórios, a qual surge no seio do Hip Hop, um movimento fundador de uma nova forma de (se) conceber a (na) sociedade. Pode ser visto como um grito de resistência dos jovens que solicitam perspectivas para seu futuro, em meio ao esvaziamento de sentido e de condições de vida digna, impostos pela sociedade de mercado. Comparados aos *griots* africanos, os *rappers*. não são velhos, mas jovens e adolescentes, negros, de classe pobre que “constroem suas mensagens a partir das representações que têm do seu lócus e as comunicam por meio de ritmo e poesia” (SILVA, 2006, p. 87) alertando, aconselhando e “educando” a juventude socialmente excluída através da “poética da exclusão”.

Na perspectiva do modelo ideológico (STREET, 2010), o trabalho com os letramentos deve atrelar-se ao social, ao humano, já que a linguagem não pode ser vista como um objeto autônomo, mas histórico e ideológico, conectado a um conjunto de relações com permanente flutuação. Dessa forma, a linguagem torna-se inseparável das práticas sociais e discursivas, as quais envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social. Assim, há um entrelaçamento entre culturas, práticas discursivas, língua e linguagem, conhecimento e visão de mundo e a valorização dos múltiplos contextos de uso da linguagem. Existe, assim, um objeto de interesse social: os discursos emergentes nas práticas sociais inseridas no movimento cultural *Hip Hop*, por muitos considerado “periférico” por envolverem avaliações e apreciações ideológicas resistentes a essas práticas culturais. Por isso, nas propostas de letramento escolar, “é preciso se criar condições para que as classes populares elaborem sua história de leituras que a classe dominante desconhece, ou melhor, não reconhece” (ORLANDI, 1998, p. 93) e que tomem da palavra para se fazer ver e ouvir.

Dessa forma, a minha pretensão é a de buscar a compreensão desse fenômeno social e de problematizar questões de modo a localizar o meu objeto de estudo, a partir de uma perspectiva sócio-histórica e discursiva, refletindo sobre os fatores envolvidos no uso e funcionamento do *rap* como gênero do discurso emergente da esfera de criação artística.

Nessa perspectiva, parto da premissa de que o *rap* é produto de um agir comunicativo realizados em um quadro social determinado, constituindo uma teia discursiva na qual se estabelecem relações com tudo o que o constitui historicamente e trazendo consigo valores e intenções específicas do contexto social em que emerge. Portanto, reflete e refrata um mundo discursivo que se concretiza nas características discursivas do gênero.

Concebendo a noção de gênero como “megainstrumento”, (BAKHTIN, 1992) aceito o desafio de utilizar o *rap* para a ampliação da noção de linguagem no contexto educacional, uma vez que, dada a sua familiaridade com o gênero, os(as) alunos(as) conseguirão agir com as múltiplas linguagens nele envolvidas, podendo a ação proposta recair mais intensamente no eixo da recepção/escuta crítica e da leitura compreensiva ativa. Afinal, quando nos abrimos para o outro, entramos “no campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações”. (BAKHTIN, 2011, p. 294) Quando nós, educadores(as), nos distanciamos da prática da alteridade, corroboramos com um elitismo que apaga a voz do outro e transforma a própria escola em ambiente de exclusão social.

Nessa perspectiva, compreendemos que a leitura na escola deve contemplar os contextos de produção e o caráter social dos enunciados produzidos, uma vez que os gêneros discursivos atendem a finalidades sociais diversas e que o contexto histórico de surgimento do *rap* aponta para as marcas de um discurso de protesto, usando o gênero como instrumento de luta, em prol dos direitos sociais. Nesse sentido, Bakhtin (2011) nos aponta que o gênero surge das necessidades sociais e muda junto com elas e os considera formas “relativamente estáveis de enunciados”. Desse modo, se há mudanças nas relações sociais, essas mudanças alteram os gêneros discursivos. Dessa forma, a escolha de um gênero está relacionada à visão que se tem da realidade. Ainda, segundo esse autor, essa escolha é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido.

Nesse aspecto, o *rap* seria a forma escolhida pelo MC para falar da realidade ou do contexto no qual está inserido. Partindo do ponto de que esses discursos são de denúncia, sob a ótica bakhtiniana, analisamos que o sujeito não é assujeitado às condições sócio-históricas e às posições que ocupa dentro de determinadas conjunturas. Pelo contrário, usa o *rap* como forma de demonstrar a consciência da situação em que vivem e para levar a sua voz e a de seus pares aos próprios meios que os excluem. O discurso de protesto, no gênero *rap*, traz críticas bastante diretas e os jovens da periferia ouvem no *rap* as suas próprias vozes.

Ao discutir os letramentos a partir do *rap*, valorizando as práticas sociais dos(as) alunos(as) e trazendo essa questão para a sala de aula, me alinho a Souza (2011), quando defende que, ao se inserirem nesse espaço, participando das atividades de práticas de linguagem, oral ou escrita, os(as) alunos(as) envolvem-se em práticas de letramento. Tais práticas de letramento conectam-se à concretude de sua vida, de modo a relacionar-se às questões culturais e políticas e visam, de certo modo, a ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação e de subversão, no qual, como sujeitos de direito e produtores de conhecimentos, possam atuar dentro e fora da comunidade em que vivem. Inserir-se nesses lugares provoca a inscrição em uma complexa rede de relações sociais, na qual, por meio dos discursos, negociam-se a ocupação e a sustentação de formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais e raciais. (SOUZA, 2011)

Ao abordar os letramentos múltiplos, Rojo (2009, p.115) defende que a escola deve potencializar o debate intercultural, “trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objeto de estudo e de crítica”. Portanto, o *rap* tem muito a contribuir na formação do(a) aluno(a) e ganha importância por ser um movimento gestado entre os jovens. Ademais, o *rap* discute, questiona, denuncia. O trabalho com canções do *rap* envolve o que Rojo (2012) denomina de “letramentos críticos”. A escuta/leitura e produção de *raps* se dão pelo viés do letramento crítico, sendo, por isso, compatíveis com a teoria sociointeracionista de linguagem e de aprendizagem, na medida em que trata a leitura como uma prática sociocultural.

Em um “trabalho de leitura que visa ao letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais”. (SILVA, 2006, p. 116) Esse enfoque no letramento crítico não despreza o trabalho com leitura que envolve reconhecimento, decodificação e compreensão, mas o estende à interpretação e transposição social, de forma a fazer da atividade de leitura e escuta de gêneros orais uma prática social. Dessa forma o processo de criação do *rap*, ou, numa maior amplitude, o universo Hip Hop desempenha um papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, o que Souza (2011) cunhou como letramentos de reexistência. Em outras palavras, adequadas ao tema aqui proposto: falar de preconceito e diferenças sociais, do uso da palavra como forma de resistência e lançar mão de textos ou qualquer produção em que o lugar de enunciação do autor configure, por si só, quebra de paradigmas – sociais, culturais

e discursivos – parece o ponto de partida ideal. Daí a opção da abordagem de estudos dos letramentos a partir do *rap*, possibilitando ecoar voz e propiciar vez aos(as) alunos(as) na aula de língua portuguesa.

Além disso, a língua, como atividade social, é historicamente estabelecida e heterogênea, (GORSKI, 2009) um organismo vivo, diretamente influenciado pelos falantes. Por causa dessa heterogeneidade – da mistura de muitos falares, antigos, atuais, baseados na forma padrão ou não, de diferentes culturas, regiões e segmentos sociais, atendendo às exigências de diversos contextos – a língua é o “ponto de encontro” de um povo, forma de adesão, de pertencimento a um grupo, na visão de Antunes (2003). Logo, a linguagem das letras de *rap* é um aspecto que merece ponderações, pois ela é o grande diferencial desse estilo poético/musical.

Bortoni-Ricardo (2005) assinala que a força padronizadora da língua padrão é representada por um vetor por ela denominado de “assimilação”. No entanto, essa estudiosa aponta que as variedades linguísticas de “certas minorias sociais e étnicas nas comunidades urbanas são marcadas por alguns traços que atuam como uma peça de resistência à assimilação” e que “os falantes usam esses recursos de variação da língua para enfatizar sua identidade”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 23) É o que se percebe na variedade linguística utilizada nas letras de *rap*. Certas escolhas lexicais, de concordância e de estilo dos *rappers* enfatizam o lugar de enunciação e com isso fortalecem sua identidade e seu pertencimento ao grupo. É comum a linguagem com forte influência da oralidade ou desobediência às regras de concordância verbo-nominal, por exemplo, mas com riqueza poética e rítmica incontestes. Por meio de variedades informais da língua, da linguagem ácida e direta, sem o verniz da cultura dominante, a voz do *rapper* é, na verdade, o eco das vozes de seus antecedentes e daqueles com quem convive em seus dias. São vozes que emitem concepções, verdades, crenças, ideologias e que interagem e pensam o mundo de forma diferente, criando novas formas de pensar.

Também, de acordo com Bakhtin (2003, p. 113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Portanto, se pensarmos nas letras do *rap* nacional, constataremos que a situação social e as vozes que nelas coexistem realmente determinam o modo de enunciação. Numa visão freireana, o *rapper* faz uma leitura do mundo a partir de sua realidade, mas atinge a universalidade; seus problemas e conflitos são de toda uma coletividade; daí o forte caráter dialógico das letras. Todavia, como já foi mencionado, o *rap* não é valorizado/analísado na sala de aula, pelo contrário, é visto como “marginal”,

devido a sua origem fora do contexto considerado “oficial” pela cultura hegemônica. Nesse sentido, o *rap* tem muito a contribuir na formação do(a) aluno(a) e ganha importância por ser um movimento gestado entre os jovens. Segundo Duarte (1999, p.18), ao discutir sobre o *rap* como arte nas periferias, “fugindo dos modelos externos, fugindo do circuito massificador dos meios de comunicação, ele consegue resgatar, de forma muito significativa, as questões sociais geradoras de exclusão”. É uma forma de educação popular, através do uso do ritmo e da palavra.

Nessa perspectiva, ao defender a utilização didática do *rap* nacional e sua inserção no currículo escolar, Fonseca (2011, p. 33) destaca que “[...] o *rap* nacional pode, em sala de aula, promover, não apenas alguma catarse pela possibilidade de privilegiar identidades negadas, silenciadas na escola, mas também a politização dessas mesmas identidades”, além de dialogar com obras consideradas canônicas e, assim, incentivar a leitura. Nas palavras da autora:

As letras, além de poderem dialogar com obras literárias consideradas canônicas, mobilizando o aluno para temas nelas contemplados, contribuiriam no questionamento acerca do papel de dados mecanismos poéticos e estilísticos na construção de tais obras. [...] Há, sobremaneira, o indicativo de que o *rap* mobilizaria os alunos para lerem outros textos [...]. Os mecanismos poéticos, de linguagem, presentes no *rap* podem, igualmente, servir para que o aluno desenvolva noções de interpretação de textos escritos e orais, e possivelmente contribua com a produção de textos. (FONSECA, 2011, p.34-35)

No contexto da Escola Municipal 15 de Outubro, contemplar o *rap* em uma prática de letramento escolar parece ser o ponto de partida ideal, pois possibilita atrelar o pedagógico às práticas sociais, deixando a palavra ser usada como forma de resistência, por meio de textos ou qualquer produção em que o lugar de enunciação do autor configure, por si só, quebra de paradigmas sociais, culturais e discursivos. Essa abordagem pedagógica do *rap* visa à formação de alunos(as) capazes de compreender os paradigmas e contradições do mundo que os rodeia, questioná-los por meio do leem e do que ouvem. Nesse contexto é pertinente que se traga o conceito de letramentos de reexistência, discutido por Souza (2011).

Ao dedicar-se a investigar as práticas de letramentos na cultura Hip Hop, a pesquisadora considerou tais práticas desenvolvidas em âmbito não escolar como letramentos de reexistência, por serem marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos e afetadas por aspectos da história do letramento do Brasil, sendo, portanto, capazes de impactar o percurso pessoal e coletivo do uso social da linguagem, uma vez que as práticas dos jovens implicam sustentar e assumir novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e em sua

interação com os sujeitos. Para Souza (2011), nesse contexto, os letramentos de reexistência configuram-se como essa atuação dos sujeitos em que eles se reinventam e nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não.

Dessa forma, os sujeitos “praticantes” dos letramentos de reexistência não só resistem a um formato de letramento hegemônico e excludente que se firma nas legitimações cristalizadas, como também tecem outros caminhos de dizer o já dito, inserindo de forma imanente suas significações ideológicas e suas identidades sociais. Assim, os sujeitos percorrem um caminho além da resistência, reexistindo também através da linguagem. Isso porque é a partir das práticas letradas e dos discursos dos reexistentes que se traz à tona a questão da invisibilidade daqueles esquecidos historicamente pela sociedade, tais como: os moradores das periferias, os negros, os jovens, os *rappers*, as mulheres, os homossexuais, entre outros. As práticas de letramentos de reexistência se tornam, portanto, práticas de reinvenção dos modos de ser e estar no mundo por meio da linguagem. Dessa forma a categoria “reexistência” é usada e fundamentada num ponto de vista sócio-histórico. Diante disso, resistir não é apenas sobreviver e endurecer, é resistir existindo de um novo jeito, em harmonia com suas práticas e suas histórias de vida que estão sendo tecidas. (SOUZA, 2011)

Portanto, Souza (2016) categoriza o letramento como de reexistência, ao destacar que as nossas práticas sociais de uso da linguagem se sustentam principalmente na história de vida das pessoas e nas suas referências, mesmo que não notemos ou não as olhemos devidamente. Nessa ótica, o letramento de reexistência se ancora em três prismas: as vivências de letramento apoiadas nas práticas sócio-históricas e culturais; os letramentos escolares e não escolares; e as práticas de usos de linguagem associadas ao momento atual, como os movimentos sociais, a política etc. Assim sendo, os desafios emergentes das instituições escolares é contemplar as múltiplas e dinâmicas formas de uso social da linguagem, implementando um elo entre o que está no interior e o que está no exterior da sala de aula, de modo a reconhecer as diversas identidades e vozes que rodeiam os espaços educativos, (SOUZA, 2009) buscando uma maneira de educar a partir da vida dos sujeitos, por meio de um ensino que reconheça suas vidas em sua plenitude, sua história, seus costumes e a construção de conhecimentos dos sujeitos, a partir da realização de suas práticas cotidianas.

2.3 O PROCESSO DE DECOLONIZAÇÃO DA MINHA PRÓPRIA MENTE

Eu, professora-pesquisadora-viajante, sigo velejando por mares, ainda que aparentemente calmos e doces, que, por vezes, revelam-se tortuosos e tormentosos, sobretudo quando se trata de educação em escola pública, de alunos(as) negros e de periferia, de escravização do conhecimento, de decolonização de sala de aula e do ensino e aprendizagem de língua, de desescravização da linguagem, de luta e de letramentos de resistência e reexistência. É nesse contexto que aporto aqui, na comunidade do Calafate, para, no papel de agente de letramento escolar, pensar a diversidade de práticas letradas que conformam a nossa realidade e estampam as grandes desigualdades existentes entre os grupos, sejam étnico-raciais, sexuais ou de gênero, atentando-me para a compreensão de tal complexidade e, sobretudo, para as possibilidades de (des)construção e (trans)formação do letramento escolar face às práticas letradas situadas desses protagonistas, meus(minhas) alunos(as) da Escola Municipal 15 de Outubro, situada no Calafate, no bairro da Fazenda Grande do Retiro, Salvador-Bahia, dentro e fora da escola.

Tudo começa com o desafio de, como mestranda e professora-pesquisadora do Profletras, da necessidade que tive, ao adentrar o curso, de delinear os contornos da pesquisa a ser realizada, tendo em vista o contexto educacional em que eu me inseria como professora-pesquisadora e em que se inseriam os meus(minhas) alunos(as) como educandos(as). Recém-chegada ao mestrado e iniciando os estudos bibliográficos acerca dos letramentos, não foi nada fácil eleger a proposta temática para o meu projeto de pesquisa e circunscrever a problemática que seria investigada. Caberia a mim eleger a temática, de sorte que resultasse em um trabalho significativo para os meus(minhas) alunos(as) e para mim, uma vez que envolve autoformação.

A princípio, essa foi uma seleção difícil, haja vista a gama de desafios que atravessam o universo da nossa sala de aula. Outro fator, também, posso dizer equivocadamente, foi o fato de considerar que essa escolha seria feita absolutamente por mim, professora da turma, e pronto. Como já sinalizei, sou professora há cerca de três décadas e confesso que muito tenho cristalizado em minha prática, um fazer que se aproxima do modelo bancário (FREIRE, 2014) e autoritário de ensino-aprendizagem, que, muitas vezes, quase me conduziu à condição de piruá, isto é, o milho que não se transforma em pipoca, conforme metáfora utilizada por Alves (2008). Também, não havia sido despertada para o exercício da reflexividade sobre o meu fazer pedagógico, por meio da autoetnografia, muito menos, ainda, sabia em que mares desembocava a pesquisa de natureza qualitativa. No mais, sempre fui

apenas professora, nunca estive preocupada com a pesquisa. Ao longo desses anos, por certo, construí um grande legado, mas acabei deixando as fortes tormentas levarem os registros, uma vez que o professorado brasileiro da educação básica, de um modo geral, não está habituado a pesquisar a sua prática, a se autoetnografar.

No entanto, foi mais propriamente no cais das aulas de Gramática, Variação e Ensino, ministradas pela professora Ana Lúcia Souza, que fui consolidando o fato de que nós, professores, precisamos saber com quem estamos falando em nossas salas de aula. Precisamos conhecer os nossos estudantes, sobretudo as suas trajetórias de vida, compreender suas histórias, bem como de suas respectivas comunidades. Dessa forma, a dimensão política do educar foi me tomando e passei a mediar de forma a levar as minhas classes a analisar, refletir, criticar, (re)construir, (re)elaborar, propor, percebendo, em que medida, como pessoas negras e periféricas (em maioria), podem ser invisibilizadas, excluídas, estereotipadas, em um processo de construção identitária que exclui os marcadores de raça, classe, sexualidade e outros, favorecendo a negação de si mesmo, de suas ancestralidades de seu pertencimento étnico-racial.

Em face de tal postura, comecei a prestar mais atenção, com olhar de investigadora, de pesquisadora, passando a considerar os percursos singulares dos meus estudantes, responsáveis pela construção de suas identidades sociais. Assim, comecei a ter um olhar mais particularizado, fosse para aquele(a) aluno(a) negro(a) e da periferia, que adentrava a sala de aula, sempre com uma caixinha de som às mãos, a recitar a sua poesia marginal, ou aqueles outros que abriam as rodas, em minha sala de aula, para as batidas de *rap*; pois sempre tinham tudo a dizer, e tantos outros que têm como espelho familiares e amigos, resistem e reexistem, por meio da cultura do Hip Hop, alçando seus voos e sendo protagonistas de suas trajetórias.

Meu olhar também se ampliou e se deteve, redimensionando-me para as turmas de EJA, fazendo-me ver jovens e adultos terem brilho nos olhos, ao conhecer os diários de Carolina Maria de Jesus e/ou os contos de Conceição Evaristo, em nossas salas de aula. Fato é que passei a atentar para as trajetórias que marcam o universo desses estudantes, esse universo plural, o que me levou como professora-pesquisadora a problematizar noções e discursos, geralmente não relevantes ao currículo escolar e considerados homogêneos pela escola, mas que jamais o serão.

De acordo com Souza e Lima (2019) são essas questões etnográficas que nos instigam a compreender as trajetórias de vida dos(as) alunos(as), o que nos permite sair da fragmentação e desaprender com elas. Passei a desenvolver a escuta sensível em relação aos (às) meus(minhas) alunos(as), entrelaçando “pedaços de vida” como ponto de partida para a

prática do ensinar e do aprender. E foi assim que fiz da sala de aula o espaço no qual o distanciamento entre professor(a) e aluno(a) não se faz necessário. Comecei a refletir sobre esse universo que, ao mesmo tempo em que tem como amálgama as singularidades, resplandece pelas diversidades. Seguindo a orientação de bell hooks (2016) como professora-investigadora, tenho aberto a minha cabeça e o meu coração para entender o que está além dos limites do admissível.

Conhecer o meu estudante se traduz em oportunidade de aproximação com sujeitos e suas culturas, pois quando eu, professora, indago sobre suas histórias, permito-me compreender sobre a necessidade de repensar, (des)construir e (trans)formar os modos de ser professor(a). O novo nos obriga a alterar a rotina e olhá-la de outra forma, estranhá-la. Nessa perspectiva, no cotidiano da escola, tanto as minhas, quanto as de meus(minhas) alunos(as), ganharam novos e diferentes sentidos, construídos nos encontros e desencontros que nos envolviam.

Nesse sentido, Souza e Lima (2019) apontam a sala de aula como o lugar onde permanecemos por um tempo significativo, como o *lócus* no qual aprendemos a ser quem somos e descobrimos quem é o outro. É através das cenas cotidianas das salas de aula com as quais nos identificamos (ou não) – e que não devem ser consideradas fixas ou imutáveis – que as nossas identidades se revelam. Foi a partir dessa tônica que passei a considerar os percursos singulares, responsáveis pela construção das identidades sociais dos meus(minhas) alunos(as).

O pesquisador François Dubet, em entrevista concedida à *Revista Brasileira de Educação*, em setembro de 1996, admite que a relação escolar é *a priori* desregulada e que cada vez que o(a) professor(a) adentra a sala de aula precisa reconstruir a relação, envolver-se e seduzir os(as) alunos(as). Aqui me arrisco a ir um pouco mais longe, dizendo que toda aula é inédita, pois o fazer pedagógico jamais se repete. Entretanto, o pesquisador reconhece que as situações escolares acabam por esvaziar-se de sentido para os(as) alunos(as), fadando-os ao fracasso. Inclusive, ele chama atenção para o programa escolar, que na maioria das vezes não contempla o interesse do(a) aluno(a). Ciente disso, tenho procurado, em sala de aula, ao trabalhar os conteúdos do componente curricular de língua portuguesa, partir da bagagem cultural do(a) aluno(a), lançando mão de propostas que atrelam o letramento escolar a suas práticas sociais.

Além de ratificar voz e vez aos(às) alunos(as), outra questão premente na sala de aula diz respeito à corporeidade. Confesso que nunca prestei atenção ao fato de que somos corpos em movimento na escola, na sala de aula e que toda movimentação corporal muito nos diz

de nós. Isso me chamou a atenção nas rodas de rima, realizadas pelos meus(minhas) alunos(as). Notei que, ao recitar seus versos, a linguagem não cabia apenas nas palavras e que o corpo, ao acompanhar as palavras, além delas se estendia. O fato é que somos corpos e tanto o meu quanto os corpos dos(as) estudantes espalham fragmentos de vida que, por certo, nem sempre são contemplados pelo currículo escolar. As rodas de batida de *rap* e *slam*, realizadas por meus(minhas) alunos(as), na sala de aula, propiciaram-me esse saber. Esse valor da corporeidade se atrela ainda a dois outros valores, eminentemente educativos: a ludicidade e a musicalidade pelos ritmos, que formam e narram o corpo negro, positivamente, por meio de sons de seus gêneros musicais, a exemplo do que ocorre com o *rap*.

De acordo com Santos (2019), esses três valores civilizatórios afro-brasileiros foram subestimados, quando não completamente ignorados nas práticas educacionais tradicionais. E, nesse ponto, me arrisco, mais uma vez, a ir um pouco mais longe, em grande parte, são práticas condenadas no ambiente escolar. Hoje eu sei que cada um de nós, de forma singular, carrega consigo traços de culturas e vivências, inscritos em nossos corpos. Outro fator que me fez perceber uma nítida relação entre linguagem e corporeidade foram as brincadeiras e jogos, realizados nos corredores da escola, a exemplo da brincadeira da Castanha, também elemento alavancador da problemática do meu projeto de pesquisa.

A respeito disso, Santos (2019), citando o pesquisador Eduardo Oliveira (2007), atesta que a educação negra deve ser realizada desde o corpo, pois a corporeidade registra a memória de formas diversas, propiciando aprendizagens mais complexas que a fixação de informações, daí a relevância do canto, da dança e, no caso dos meus(minhas) alunos(as), das produções e apresentações de *rap*. Nesse sentido, é preciso que vejamos os letramentos negros como aqueles que

(...) se voltam também contra aquilo que Florence Carboni e Mário Maestri (2003) chamam de escravização da linguagem, ou seja, a impregnação do signo linguístico por sentidos subalternizantes que se naturalizam e disseminam, produzindo perigosas hierarquias linguísticas?. (SANTOS, 2019, p. 284)

Como considera Souza (2011), é o reconhecimento desses sujeitos históricos, como agentes de letramento, que nos leva a constatar a reinvenção de práticas de linguagem na escola. Como professora-viajante e navegando na certeza de que não estou em calmaria, mas em mares de mudanças, ao pisar firme no cais da escola, percebo que é preciso ensinar novas paisagens, novas linguagens e que, como professora de língua, devo me conscientizar de que, como postula bell hooks (2008), a linguagem assume lugar nas relações de poder, sobretudo

nas hierarquias raciais e que a língua do opressor precisa ser ressignificada para a emancipação dos oprimidos. Para ela, ainda que precisemos da língua do opressor para falarmos uns com os outros, cabe a nós reinventar e refazer essa língua de tal modo que ela nos fale além da conquista e da dominação. Em referência direta à língua padrão, bell hooks (2008, p. 857) diz: “Essa é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela pra falar com você”, apresentando uma perspectiva decolonial de conceber, não apenas os usos sociais com que os sujeitos podem e devem se apropriar da língua, mas também como esses usos podem promover a emancipação de suas ideias, seus pertencimentos e seus corpos.

É nesse contexto que situo os jovens produtores de *rap* e Hip Hop, como os meus(minhas) alunos(as) da Escola Municipal 15 de Outubro e participantes das batidas de *rap* na comunidade do Calafate. Os currículos escolares não podem desconsiderar o que ocorre hoje com os letramentos do(as) nossos(as) alunos(as) negros(as), moradores(as) de periferia, produtores(as) da cultura *rap* e de Hip Hop.

Necessário é que se (des)construa progressivamente o discurso colonialista que permeia o universo escolar, para que haja uma conscientização sobre o lugar social dos estudantes, como sujeitos de direito. O uso da linguagem em um contexto interacional específico da sala de aula contribui para a constituição identitária dos(as) alunos(as), de modo a descolonizar a escola, humanizando-a. Na medida em que a língua é a consciência real e prática do ser social, este último assume crescente consciência de suas necessidades históricas, através do crescente reconhecimento de determinação histórica e social de sua voz. O reconhecimento se dá inevitavelmente, no processo de oposição e diferenciação de voz do ser social, em relação às vozes que lhe são essencialmente idênticas, próximas, diversas e antagônicas. Nesse contexto, a linguagem do outro deve surgir quando se fala ou se faz o outro falar, e não através de uma locução que apenas consideramos nossa.

Souza (2011) mapeia a reexistência étnico-racial dos jovens negros nas periferias brasileiras, evidenciando que, para melhor compreendermos os letramentos negros, basta observarmos o Hip Hop, pois esse movimento se utiliza de práticas pedagógicas oriundas do movimento negro, considerando que os corpos dos jovens, quer em sua dimensão de gênero, de sexualidade ou étnico-racial, não sejam apagados na escola. Sabendo que as práticas discursivas organizam e representam a realidade, Andalzuá (2009) questiona a aprendizagem de uma língua colonizadora, que tende a levar os sujeitos a um apagamento de sua cultura para se adequar a outra, elaborando um discurso que subverte a norma hegemônica, ao apropriar-se da linguagem para representar a si mesma e a seu grupo social. Para a autora, a questão da representação constitui o ponto central no processo de empoderamento cultural e

político. Nesse sentido, a língua é uma ferramenta para se entender as realidades e valores da própria identidade multicultural, assim como é forma de resistência e compreensão daqueles que escrevem sua memória histórica para se tornarem sujeitos com voz e vez na sociedade. É exatamente esse contexto que me remete à reflexão sobre o(a) meu(minha) aluno(a) negro(a), pobre, agente de letramentos a partir do *rap*, homossexual e morador da periferia. E assim, parafraseando Gonzalez (1984), questiono: “Cumé que ele fica?”, quando os estereótipos racistas e sexistas, criados em torno dos corpos negros e suas vivências, se naturalizam?

Enxergar essas “maneiras distintas de ser, viver e saber” (WALSH, 2009, s/p)” pressupõe a desescravização das mentes e a desaprendizagem, necessárias para que permitamos que nossos(as) alunos(as) realizem uma leitura-escrita de si, acionando a força plástica necessária para escrever suas próprias histórias, como corpos livres, longe do silenciamento de suas vozes, rumo à construção de saberes democráticos que comecem, *a priori*, por suas subjetividades, visando a sistemas de aprendizagem-ensino que vão além dos muros da escola.

2.4 O *RAP* COMO VIA DE LETRAMENTO CRÍTICO

O trabalho com o *rap*, tal como proponho, rompe com a perspectiva de ensino e aprendizagem scriptocêntrica, ou seja, aquela que privilegia um cânone de obras escritas, transmitido por meio de uma elite intelectual, violentando os afro-brasileiros. Isso porque o *rap* é aqui visto como um espaço de linguagem que promove a crítica dos espaços institucionalizados de produção de discurso, afirmando outras formas de expressão, dada a multiplicidade de signos que o compõem. Desse modo, os *rappers* possuem um papel de destaque no cenário da cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, o *rap* é uma prática cultural que agencia letramentos negros, promovendo a diferença e afirmando a agência de subalterno. Letramentos negros são aqui tomados como usos sociais das leituras e escritas espalhadas no interior da escola ou fora dela que operam criticamente em benefício das reexistências da população negra por intermédio de uma política antirracista e da autoafirmação identitária negra que garanta o reconhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros. (FREITAS, 2015)

Os letramentos negros materializam-se como linguagem que dá relevo às identidades afro-brasileiras, indo de encontro à lógica eurocêntrica e hegemônica que comumente guia as instâncias formais de ensino. No *rap*, as narrativas que tangenciam a história oficial e a

presença de variantes linguísticas associadas a setores subalternos em suas construções linguístico-discursivas, além da performance corporal, promovem um discurso crítico que perpassa o corpo e a voz. Esse discurso crítico aí produzido se afasta do modo de produção de pensamento historicamente estabelecido pela academia e enfatiza um modo diferente de construção de conhecimentos. Assim sendo, o *rap* se torna não somente um espaço para entendimento, compreensão ou pensamento, mas um espaço de experiência, experimentação e construção de saberes.

Seguindo essa linha de raciocínio, o trabalho que proponho permite conceber os letramentos em uma acepção mais ampla do que aquela canônica que os associam a práticas de leitura e de escrita. Os letramentos críticos conforme concebidos neste trabalho envolvem uma dimensão política para cuja construção importa não somente a linguagem verbal escrita, mas também a oralidade e outras linguagens, como a corporal e a musical. Nessa perspectiva, ao debruçar-me sobre o universo Hip Hop, mais especificamente sobre o *rap*, como via de letramentos que podem e devem ser trabalhados na escola, foi posta em xeque a concepção de letramentos que eu tinha no início da pesquisa, que restringia a noção de letramentos unicamente ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Esta concepção, atrelada à tendência scriptocêntrica e hegemônica comum às instâncias formais de ensino, deu lugar à noção de práticas letradas como aquelas que envolvem também a dimensão política e outras linguagens, além da verbal.

Com base nessa noção mais abrangente de letramentos, o *rap* pode ser visto como voz do subalterno afro-brasileiro, que rasura o discurso dominante, propiciando a inserção de sujeitos a espaços que antes lhes eram vedados, assim como a produção e veiculação de discursos antes interditos. O Hip Hop, como agência biopolítica dos letramentos negros (FREITAS, 2015), atua como espaço de reconhecimento das diversidades do corpo afrodescendente. O *rap* é o campo de batalha discursivo, em que em que o enunciador, o subalterno afro-brasileiro, também considerado como intelectual marginal, faz-se ouvir nas linhas de fuga criadas pelo universo Hip Hop.

Nos letramentos negros presentes no *rap* o corpo se torna lugar de produção de sentidos e a construção de saberes que aí se dá é dinâmica, balizada pela diversidade, integração, ancestralidade e singularidades. (PITTA, 2019) Nesse espaço, os afro-brasileiros constroem possibilidades de fala, agenciando letramentos. Os *rappers*, considerados como *griots* do terceiro milênio, em suas narrativas orais, abordam o cotidiano, orientam, ensinam e apresentam denúncias, valendo-se de aspectos do ambiente social, político, econômico e

cultural em que vivem. Tais narrativas, que são uma das bases do *rap*, seriam também uma herança dos povos africanos. (SOUZA, 2011, p.)

Nesse viés, os letramentos de reexistência capturam a complexidade social e histórica presente nas práticas habituais de uso da linguagem, contribuindo para a dissolução de discursos que validam apenas as práticas sociais de uso da língua autorizadas pela escola formal. (SOUZA, 2011) Assim sendo, por meio da articulação linguística e política, o *rapper*, como intelectual negro, não apenas estabelece um diálogo com seus pares, mas também critica de forma incisiva sujeitos, instituições e práticas que mantêm as violências contra afro-brasileiros.

A partir de uma reformulação no meu modo de conceber letramentos, propiciada pela revisão bibliográfica e pela autoetnografia realizadas, observa-se, no meu itinerário de pesquisa, uma inversão: são os letramentos que vêm da rua rumo à escola que, ao serem captados por um olhar mais atento, rasuram as crenças, valores, atitudes e saberes desta professora-pesquisadora. Assim, apesar da insegurança gerada pelo não conhecido, o desejo de descoberta impulsionou-me a vivenciar com meus (minhas) alunos(as) mais essa experiência de letramentos que se somaria às tantas outras que já vivenciei em meu percurso formativo dentro e fora do ambiente escolar. A abertura da escola para essa via de mão dupla de construção de conhecimentos, que, na proposta em tela, é o trabalho com os letramentos que vêm do *rap*, é relevante na medida em que rompe com a lógica scriptocêntrica, indo ao encontro de uma educação antirracista.

3. A LEI Nº 10.639/03, AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O UNIVERSO HIP HOP: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Lei nº 10.639/03 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96), impondo a inclusão nos currículos da Educação Básica, africana e afro-brasileira. Em seguida, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que explicam os princípios da Lei nº 10.639/03 de forma a colaborar para a sua implementação nas escolas, incluindo a educação das relações étnico-raciais. Urge, portanto, que as escolas brasileiras se voltem para o tratamento da temática das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, garantindo a implementação desse marco legal. Essa urgência aumenta ainda mais diante do racismo existente no Brasil, muitas vezes ignorado ou até mesmo perpetuado pelos currículos escolares.

A implementação dessa Lei se mostrou urgente, visto que, como consequência do colonialismo, o Brasil se mostra um país racializado e com desigualdades abissais entre negros e brancos ainda no século XXI. A desigualdade entre brancos e negros na sociedade brasileira, de caráter estrutural e sistêmico, persiste com a fragilidade de políticas públicas para o seu enfrentamento. Exemplo disso é o fato de os negros representarem 75,2% do grupo formado pelos 10% mais pobres do país, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). Isso se reflete no currículo escolar brasileiro, que enfatiza os conhecimentos de base eurocêntrica, contribuindo para o tratamento desigual na escolarização da população negra. Logo, essa questão deve ser problematizada e a inserção no currículo de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e sobre história e cultura afro-brasileira e africana deve ser vista como um avanço político e pedagógico na história da educação e da escola brasileira.

O racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam pela escola, ainda que ela não seja nascedouro dessas mazelas sociais. Por essa razão, as instituições de ensino devem educar para as relações étnico-raciais, constituindo-se em espaço democrático e que prime pelo respeito à diversidade. O debate sobre as relações étnico-raciais deve delinear algumas das muitas possibilidades de abordar a identidade dos jovens das periferias, mais especificamente a identidade dos afrodescendentes e sua constante tensão entre resistência e repressão.

Neste capítulo, serão destacados alguns autores cujas pesquisas têm relação com a abordagem da educação voltada para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, os principais aportes teóricos utilizados na abordagem da Lei nº 10.639/03 como marco legal para uma educação antirracista são os estudos realizados por Nilma Lino Gomes, pesquisadora brasileira que tem se posicionado, frequentemente, na luta contra o racismo. Nessa perspectiva, discutirei a implementação dessa Lei e as relações étnico-raciais no âmbito da educação brasileira, à luz de uma abordagem crítica que oferece diferentes perspectivas em relação à diversidade étnico-racial e enfatiza a importância de uma educação antirracista, capaz de promover uma releitura da África e da cultura afro-brasileira na escola, com base em Gomes (2001, 2005 e 2008).

Para discutir o racismo estrutural, partirei dos resultados de uma investigação realizada por Sílvio de Almeida, pesquisador da Teoria Social e ativista na luta de combate ao racismo. Almeida (2018) estuda as minorias e desigualdades e discute os conceitos de raça, racismo e discriminação, provocando a reflexão sobre o racismo como fundamento estruturador das relações sociais. À discussão serão acrescentadas as contribuições de Kabengele Munanga e Eliane dos Santos Cavalleiro, pesquisadores dedicados à questão racial no Brasil. Os estudos encontrados em Cavalleiro (2001, 2014) e Munanga (2005, 2020) têm sido fundamentais para o avanço no entendimento do racismo estrutural e institucional presente na sociedade brasileira, assim como na compreensão do impacto da raça no processo de escolarização do alunado negro. Essa abordagem terá também como aporte teórico Gomes (2017), que explicita o racismo à brasileira, construído com base no mito da democracia racial, além dos já mencionados estudos dessa autora.

Com base em estudo feito por Maria Aparecida da Silva Bento, psicóloga e ativista brasileira que atua na redução das desigualdades raciais e de gênero, será feita uma abordagem da identidade racial, entendida por Bento (2012) como condição imprescindível à cidadania e que define a “branquitude” como um lugar de privilégio racial, econômico e político. Nessa esteira, trarei à baila o silêncio e o medo como marcadores profundos da maneira como o Brasil vem lidando com as desigualdades raciais, conforme apontados por Bento (2003).

Trarei também para o debate noções apresentadas pela psiquiatra Neuza Santos Souza, que apresenta uma importante contribuição para a luta contra a discriminação racial, inaugurando o debate contemporâneo e analítico sobre o racismo no Brasil. Para Souza (1983), as pessoas negras vão reconhecendo a sua negritude, ou seja, vão se tornando negras,

ao passo que vão desconstruindo a branquitude, vista como norma que precisa ser desconstruída.

Para discutir o multiculturalismo em educação, utilizarei estudo realizado por Vera Maria Ferrão Candau, pesquisadora que se dedica à educação multi/intercultural. Para Candau (2008), o trabalho com o multiculturalismo no âmbito educacional deve ser associado aos desafios que se apresentam ao(à) professor(a) ao posicionar-se a favor da interculturalidade.

Com base em estudo de Franz Fanon, psiquiatra e filósofo político francês que desenvolveu uma profunda análise social existencial do racismo anti-negro, será abordada a linguagem em uma perspectiva decolonial. Fanon (2008) destaca que a ideologia da suposta igualdade racial pode dar suportes para que o racismo se manifeste de forma velada.

Como proposta de trabalho voltado à decolonização da linguagem, buscarei situar o *rap* dentro da cultura Hip Hop, estabelecendo sua relação com uma educação antirracista. Para discutir o movimento Hip Hop no cenário baiano, trarei Jorge Hilton de Assis Miranda, ativista da causa racial, pesquisador e autor do livro *Bahia com H de Hip Hop*. Ao tratar do movimento Hip Hop na cena baiana, Miranda (2018) destaca a politização como um de seus relevantes elementos.

Por fim, para discutir o *rap* como prática agenciadora de letramentos que deve ser contemplada na escola, trarei Ana Lúcia Silva Souza (2011), professora e pesquisadora que trata dos letramentos de reexistência como a reinvenção de práticas que se reportam às matrizes e traços de uma história ainda pouco contada.

3.1 A LEI Nº 10.639/03: MARCO LEGAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O racismo estrutural é abalizado por meio de mecanismos e discursos, sobretudo o do “mito da democracia racial”. De acordo com a Pnad Contínua, (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), divulgada pelo IBGE (2019), negra(o)s, preta(o)s e parda(o)s eram maioria, representando 56,2% da população, ao passo que brasileira(o)s que se declaravam branca(o)s eram 42,8%. Esses dados ensejam o seguinte questionamento: Por que conhecemos tão pouco sobre a contribuição da população negra na escola? Como o Estado tem atuado em relação à implementação de políticas públicas de combate a essas desigualdades sociais e educacionais? Essas indagações remetem à criação e implementação da Lei nº 10.639/03, cujos aspectos principais passo a discutir.

Em 09 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. É importante destacar que, mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas, empreendidas pelo Movimento Negro Brasileiro em prol da Educação, pois atende a reivindicações históricas de movimentos sociais por uma pedagogia comprometida com a luta antirracista. Após a sua sanção, o Conselho Nacional de Educação aprovou, por meio do Parecer 03/04, a Resolução I, de 17/03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

O Parecer 03/04 do Conselho Nacional de Educação contempla questões como consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações e discute o papel dos conselhos de educação quanto à adequação do proposto na Lei nº 10.639/03 à realidade de cada sistema de ensino. Com essa medida, as escolas passam a ter um documento legal que possibilita a discussão e o aprofundamento do teor da Lei, norteando a prática pedagógica. Esse marco legal permite discutir as tensões e os processos de decolonização dos currículos na escola brasileira, enfatizando a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional, propiciada pela introdução obrigatória do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos escolares brasileiros.

A Lei nº 10.639/03 prevê que os recursos didático-pedagógicos, tanto no tocante a questões político-sociais, quanto no que concerne à qualidade do material, devem ter uma abordagem crítica que inclua diferentes perspectivas, atribuindo à escola papel preponderante na educação antirracista. Esse caminho é fundamental para a construção de um currículo que contemple as relações étnico-raciais. Sobre essa questão, Nilma Lino Gomes, pesquisadora brasileira que tem se posicionado, frequentemente, na luta contra o racismo, advoga ser fundamental que a instituição escolar, caracterizada por ter sido, até pouco tempo atrás, espaço difusor de representações negativas sobre negras e negros, assuma o compromisso de valorizar os grupos historicamente discriminados e de criar condições para que todas as pessoas reconheçam a si e aos outros como detentores de experiências positivas. (GOMES, 2005)

Com a implementação da Lei nº 10.639/03 espera-se a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro, por meio de uma visão afirmativa em relação à diversidade

étnico-racial, que passa a ser entendida como uma riqueza da diversidade cultural e humana. Do ponto de vista político, essa mesma visão deverá ser problematizada à luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. Entretanto, há ainda um outro impacto que carece de discussão por incidir sobre outra esfera mais profunda e talvez mais complexa: a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica. A respeito disso, Gomes (2008) recomenda que se faça uma releitura acerca da África e da cultura Afro-brasileira na escola, uma vez que não somente os negros têm suas subjetividades impactadas. Ela sinaliza que os demais grupos étnicos e raciais também poderão usufruir de possíveis mudanças no espaço escolar, sobretudo o segmento branco. No caso específico da população branca, trata-se de uma dimensão pouco discutida no Brasil e na escola brasileira.

Segundo Gomes (2001), a implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares soma-se às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e da educação escolar, em específico. Tais reivindicações apontavam a necessidade de que os sistemas de ensino e instituições educacionais dispensassem cuidadosa atenção ao trabalho com a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira em práticas escolares. A escola é concebida por esses grupos como uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros, bem como por uma educação que prime pela diversidade como parte de uma formação cidadã. Para essa autora, a escola, sobretudo a pública, exerce um papel fundamental no construto de uma educação antirracista.

Avanços podem ser pontuados, mas a implementação efetiva da legislação por meio de práticas educativas preocupadas com as relações étnico-raciais ainda engatinha. Isso porque os limites e desafios atinentes à implementação da Lei nº 10.639/03 esbarram, muitas vezes, no caráter orientador e introdutório das diretrizes, as quais conferem ampla autonomia aos estabelecimentos de ensino. Ademais, associam-se a esses entraves as tensões que a questão étnica no país envolve, tal como o mito da democracia racial e a ideia forjada da coexistência pacífica entre os diversos grupos sociais.

De acordo com Gomes (2005), resultante de um longo processo de ativismo do movimento negro em prol da igualdade racial e social, assim como dos compromissos internacionais firmados em favor do combate ao racismo, assumidos pelo Governo Federal, a Lei nº 10.639/03 se constitui em um marco histórico que simboliza simultaneamente dois pontos: um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a

renovação da qualidade social da educação brasileira. Consoante Gomes (2005), até então, as abordagens que se faziam no âmbito dos PCN ocorriam de forma genérica, dando-se margem ao descompromisso no tratamento da temática ou reforçando-se os estereótipos e a folclorização do negro por meio de abordagens equivocadas.

Por outro lado, a Lei nº 10.639/03 não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos, pois não há uma relação direta e imediata entre o ensino de história e de cultura afro-brasileira e a mudança das relações sociais desiguais, mas ela pode ser instrumento de tensionamento das desigualdades raciais e contribuir para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas sociais discriminatórias. Isso porque busca estabelecer diálogos entre visões, concepções e experiências múltiplas, visando a garantir que alguns grupos não apenas deixem de ser responsabilizados por não se adequarem a espaços que os discriminam, mas também saiam do seu local de invisibilidade, de silenciamento e de exclusão.

Nesse viés, vale frisar que se deve refutar a ideia de trabalhar a consciência negra de maneira restrita ao dia 20 de novembro, data em que, não raras vezes, são convidadas pessoas de fora da escola para proferir palestras sobre as manifestações culturais negras, quando na verdade deveria esta ser uma prática cotidiana nas salas de aula das escolas brasileiras. Assim sendo, devem ser elaboradas estratégias que possibilitem, durante todo o ano, diálogos no sentido de valorizar a produção intelectual e cultural negra, de modo a contextualizá-la na perspectiva histórica de retomada de desejos, afetividade, resistências e disputas relacionadas aos conhecimentos de expressões corporais, valorizando a ancestralidade afrodescendente.

Além de ser um instrumento de orientação para o combate à discriminação, a Lei nº 10.639/03 é também afirmativa ao reconhecer a relevância da escola em promover a necessária valorização da matriz cultural africana e da diversidade. A obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país trazem duas tarefas imediatas: romper alianças com narrativas falsamente conciliadoras, entendendo tal ruptura como uma estratégia fundamental para poder visualizar os sinais de conflitos que estão a nossa volta e afirmar práticas educativas que não se esquivem da ideia de que a escola é lugar ideológico e de disputa por espaço e poder. Além disso, as formas com as quais a população negra vem lidando com as situações de leitura e de escrita que lhes são (im)postas na escola requerem discussão.

Segundo Gomes (2005), a implementação da Lei nº 10.639/03 não significa apenas a inserção de mais um conteúdo ou eixo temático, mas sim da percepção de que os povos africanos tiveram um papel fundamental na construção histórico-cultural. Para ela, engana-se quem pensa que essa Lei visa a beneficiar apenas os estudantes negros, visto que ela

também oferece aos brancos a possibilidade de se identificarem com a influência negra, assim como de perceberem que podem participar dessa luta antirracista e reconhecerem seus próprios privilégios. A seu ver, é preciso contemplar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores. Trata-se da compreensão sobre a história dos africanos e seus descendentes na diáspora, que tem como objetivo a re-humanização das relações entre negros e brancos no Brasil.

Numa perspectiva afirmativa e construtiva, trata-se de instrumento demarcador de uma nova postura na educação ofertada, especialmente no que se refere à forma pela qual a memória histórica é concebida pelo saber escolar. Por meio desse instrumento, propõe-se que a abordagem sobre a formação da nação e da nacionalidade incorpore agentes esquecidos ou dimensionados de forma deturpada, abandonando a perspectiva brancocêntrica, soberana até então. Assim sendo, a política educacional ganha maior relevância a partir da implementação dessa Lei, que impõe mudanças significativas na natureza do desafio que se estabelece para o saber escolar: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos, sobretudo quando se trata da população negra.

3.2 O RACISMO ESTRUTURAL E O CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

No Brasil, o percentual de pessoas que se declaram negras, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE (2019), é de 56,10%. De acordo com essa pesquisa, dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Os pretos e pardos – que o IBGE considera como pertencentes ao grupo racial negro – constituem, portanto, a maioria da população. No entanto, as desigualdades raciais persistem no país, refletindo as discriminações e o racismo que perduram na sociedade brasileira desde a colonização.

Na sociedade brasileira, o racismo alicerça as desigualdades sociais e econômicas, recaindo perversamente sobre a população negra e definindo suas condições de existência por gerações. Ao se edificar como um elemento de estratificação social, o racismo se perfaz na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições, fazendo perdurar a desigualdade de oportunidades entre brancos e negros no país. Conforme atestaram estudos realizados por Hasenbalg (1979), sociólogo argentino, dedicado à questão racial no Brasil, com impactos no campo político, as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros não resultam da herança do passado escravagista, mas do racismo em que “raça” vai se constituir “um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o

preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social”. (HASENBALG, 1979, p. 20) Disso advêm as diferenças de oportunidades nos mais diversos setores da vida e nas formas de tratamento específico da população negra. No caso da educação isso não é diferente.

No que concerne a essa questão, Gomes (2017) explicita o racismo à brasileira, construído com base no mito da democracia racial. Segundo essa autora, esse mito penetrou nas entranhas do tecido social brasileiro e na construção da própria subjetividade dos afro-brasileiros. Entretanto, segundo ela, tem sido desmascarado e desmontado, graças ao conhecimento propiciado pelo acúmulo de experiências de movimentos e culturas negras veiculadas sobretudo pelo Movimento Negro.

Esse debate contribui para a denúncia do constante processo de desumanização, de negação de direitos e das violências física e simbólica que atingem cotidianamente os/as negros/as em nossa sociedade. Gomes (2017) entende como pertencentes ao grupo racial negro as pessoas classificadas nos censos demográficos realizados pelo IBGE como pretas e pardas. Tal entendimento, conforme assinala a autora, é feito com base em Augusto dos Santos (2002), segundo o qual dados estatísticos do IBGE e do Ipea mostrariam que se agregaram pretos e pardos para formar tecnicamente o grupo racial negro, dada a semelhança entre eles e a distância ou diferença em relação ao grupo racial branco. Ele alega também que a semelhança estatística em termos de obtenção de direito legal e legítimo justificaria o fato de se colocar os dois grupos na mesma categoria. Isso porque o racismo no Brasil não faz a distinção entre pretos e pardos.

Para Almeida (2018), o racismo é sempre estrutural, ou seja, um elemento que, inescapavelmente, integra a organização econômica e política da sociedade. Em seus estudos, aborda também a discussão sobre a oposição entre o racismo e a ideologia, enfatizando a estrutura social do racismo e suas concepções. Traz também para o debate aspectos políticos relativos aos conceitos de estado, raça e nação nas teorias liberais, sem deixar de discutir a negação do racismo e a transformação do conceito de democracia racial, alertando sobre os costumes naturalizados e suas implicações.

De acordo com Almeida (2018), a compreensão de raça como classificação dos seres humanos foi construída quando o homem se tornou objeto científico da Ciência e da Física. Essas grandes áreas buscaram explicar que as capacidades intelectuais, morais e psicológicas existentes entre as diferentes raças eram definidas a partir das características biológicas e geográficas das pessoas. Segundo Almeida (2018), embora a inexistência de raças humanas tenha sido comprovada cientificamente, raça continua sendo uma categoria política utilizada

para justificar as desigualdades existentes. Para conceituar racismo, o autor recorre à categoria da discriminação racial, que concerne aos diferentes modos de tratamento de pessoas pertencentes a grupos raciais específicos. A seu ver, a prática de discriminação racial tem seu fundamento nas relações de poder que determinados grupos detêm, usufruindo das vantagens que a categoria racial oferece. Com isso, sustenta o autor, a estrutura social é racista, visto que em todos os espaços há negros em condição subalternizada, seja por violência estrutural (ausência de direito), seja por violência cultural (suposta incapacidade ou incivilidade) ou seja por força institucional (controle policial).

Esse estudioso parte da concepção de três modalidades de racismo: individual, institucional e estrutural. A concepção individual de racismo se associa à ideia de “patologia” de cunho individual ou coletivo atribuída a determinadas pessoas, sendo, para o autor, uma concepção frágil e limitada, tendo em vista suas análises desprovidas de contextos históricos e reflexões sobre os efeitos para a sociedade.

A concepção institucional de racismo, por sua vez, diz respeito aos efeitos causados pelos modos de funcionamento das instituições que concedem privilégios a determinados grupos de acordo com a raça. É considerada pelo autor como um avanço para os estudos das relações raciais, uma vez que amplia a ideia existente de racismo como comportamento individual. Segundo ele, as instituições derivam das relações de poder, conflitos e disputas entre os grupos e são “a materialização das determinações formais na vida social”. (ALMEIDA, 2018, p. 30) Assim, as instituições regem as normas e os padrões que devem conduzir as práticas dos sujeitos, moldando seus comportamentos, suas maneiras de pensar, seus pontos de vista e preferências. Desse modo, as relações de poder que atravessam as instituições amparam a forma hegemônica de manutenção dos interesses políticos, sociais e econômicos de certos grupos, definindo regras e condutas naturalizadas. Assim sendo, espaços de poder como o Judiciário, o Legislativo, o Ministério Público, a diretoria de empresas e a reitoria de universidades são controlados por homens brancos, que dificultam e impedem o acesso de negros a esses espaços.

Almeida (2018) também postula uma concepção estrutural de racismo que está intimamente ligada ao racismo institucional, o qual determina suas regras a partir de uma ordem social estabelecida. Isso significa dizer que o racismo decorre da estrutura da sociedade que normaliza e concebe como verdade padrões e regras baseados em princípios discriminatórios de raça. Ele enfatiza que o racismo é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que as pessoas e grupos sejam discriminados de maneira sistemática. Parte do princípio de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, um

elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Ao problematizar as questões raciais, consideradas primordiais na análise do contexto histórico brasileiro, assim como os modos como as estratégias racistas foram produzidas nas esferas políticas, sociais e econômicas, ele compreende o racismo como regra e não como exceção, acreditando que para a efetivação de uma mudança é necessário adotar práticas antirracistas, como, por exemplo, a criação de políticas internas nas instituições.

O racismo antinegro, fenômeno estrutural e histórico que faz perdurar a discriminação e inferiorização do negro no Brasil, baseia-se na raça, que, embora não tenha validade como categoria biológica no mundo social, é um constructo que atua como instrumento de interdição do acesso a direitos socialmente estabelecidos. Sociólogos, antropólogos sociais e educadores(as), bem como o Movimento Negro, ao usarem o conceito de raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores como originalmente foi usado pela ciência no século XIX. Ao contrário, empregam-no com uma nova interpretação que se baseia em sua dimensão social e política. Raças, nessa acepção, têm um significado político e identitário, sendo entendidas como construções sociais, políticas e culturais elaboradas no contexto das relações de poder ao longo da história.

No que tange à relação entre a desigualdade racial e os indicadores de violência, de acordo com o Atlas da Violência de 2019, apresentado pelo Ipea (ATLAS..., 2019), verifica-se a continuidade do processo de aprofundamento da desigualdade racial nos indicadores de violência letal no Brasil acometendo a população negra. Segundo a pesquisa, em 2017, 75% das vítimas de homicídio foram indivíduos pretos e pardos, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE.

Nesse cenário, faz-se mister debater os desafios e possibilidades do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira por meio da efetivação de práticas educativas em uma perspectiva emancipatória e antirracista. Essa discussão implica na problematização das estruturas historicamente constituídas que (re)produzem diferentes formas de discriminação e de desigualdade ligadas aos processos de subordinação e hierarquização geradoras de exclusão os quais afetam, particularmente, a população negra.

Faz-se necessário tensionar as concepções que validam a produção do conhecimento apenas sob a perspectiva eurocêntrica hegemônica e discutir outras perspectivas epistemológicas, assim como refletir sobre a crítica à colonialidade e ao racismo estrutural. Essa discussão deve ser feita de forma coletiva em torno de propostas político-pedagógicas antirracistas que interessem à população negra brasileira.

Pesquisadoras(es) que investigam as relações étnico-raciais no campo da educação, como Gomes (2001, 2005, 2008, 2017), Cavalleiro (2000, 2001) e Munanga (2005, 2020) têm observado o preconceito e a discriminação racial no currículo, nas práticas pedagógicas, nas expectativas relativas ao desempenho dos estudantes, nas relações entre professores(as) e estudantes e nos percentuais de reprovação, evasão e distorção idade/série do ensino fundamental e médio. Os estudos feitos por esses(as) e outros(as) pesquisadores(as) têm sido fundamentais para o avanço na compreensão do racismo estrutural e institucional presente na sociedade brasileira, pois buscam desvelar, nas práticas cotidianas, manifestações preconceituosas e racistas que demonstram o impacto da ideia de raça no processo de escolarização do alunado negro. Munanga (2005) identifica que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, nas quais todos(as) os(as) alunos(as) são pobres, os mais prejudicados em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares são os(as) alunos(as) de ascendência negra.

Desses estudos, depreende-se que, historicamente, as instituições escolares têm repercutido e reproduzido o racismo, contudo, o mito da democracia racial causa o silenciamento sobre a questão. Mesmo diante das pressões e denúncias feitas tanto pelo movimento negro quanto por estudiosos das relações raciais, desde os idos da década de 1970 a escola tem servido como espaço de propagação da ideia de que há no Brasil democracia racial.

Cavalleiro (2014) discute a presença da discriminação, muitas vezes velada, de crianças negras no espaço escolar. Ela reforça a necessidade de trabalhos que abordem a temática da negritude e suas reverberações de forma que contribuam para a diluição do racismo e para a valorização do negro. Postula que “o racismo aflora de inúmeras formas, ocultas ou não, e que conseguir lançar alguma luz sobre os conflitos étnicos no âmbito da educação escolar representa o interesse central de muitos pesquisadores que estudam essa questão”. (CAVALLEIRO, 2014, p. 32)

Para essa autora, é possível supor que o silêncio existente na escola e na família acerca do pertencimento racial e do caráter multiétnico da população tenha resultado na formação de identidade negativa e baixa autoestima do negro. A partir das pesquisas realizadas, a estudiosa observa que os familiares são fontes de socialização e, de maneira implícita ou explícita, exercem grande influência na difusão de valores e crenças a respeito dos grupos raciais, pois reforçam normas e monitoram comportamentos em relação aos grupos. Desse modo, a seu ver, as famílias negras têm responsabilidade de criar filhos negros física e emocionalmente sadios. A escola, por sua vez, precisa abrir diálogos em que o(a) aluno(a)

seja reconhecido como um agente político e coparticipativo nas relações de aprendizagens, ou seja, atuar no contexto de vida social permite trocar experiências e saberes construídos pelas relações culturais. O exercício de escuta, por exemplo, pode orientar o(a) professor(a) a dar o primeiro passo. Segundo Patrocínio (2010, p. 4), o “discurso, nesse sentido, para além de sua postura política, passa a ser ornamentado por uma perspectiva testemunhal, determinando a voz oriunda dos espaços periféricos como a verdadeira forma de representação da miséria e da violência que assola estes espaços”.

A produção do conhecimento tem implicações na construção de representações do negro brasileiro e, no tocante às relações de poder, tem orientado políticas e práticas, tanto conservadoras quanto emancipatórias, voltadas à questão étnico-racial. Mas, a partir das três últimas décadas do século XX, novas leituras da cultura negra começam a ser feitas em todos os âmbitos. Questões atinentes a relações de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão passam a ser problematizadas, a exemplo do mito da democracia racial, sustentado pela hegemonia europeia passa a ser discutido. A Lei nº 10.639/03 se constitui em um marco na luta afro-brasileira e na conquista de direitos de comunidades negras no Brasil.

Entretanto, a educação brasileira ainda apresenta lacunas no que tange às relações entre linguagem, diversidade, discurso e poder no âmbito escolar, sendo, portanto, necessário discutir, ainda que brevemente, essas questões neste trabalho.

3.2.1 Relações entre linguagem, diversidade, discurso e poder no âmbito escolar

Para discutir a relação entre linguagem diversidade e poder, trago Bagno (2002), que, ao defender com vigor a língua viva e verdadeiramente falada no Brasil, combate o que ele defende como mitologia do preconceito linguístico. Para ele não se trata simplesmente de uma questão linguística, mas social e política. De acordo com o estudioso, o preconceito linguístico existe em decorrência do preconceito social e trata-se, portanto, de uma forma de exclusão que tem contribuído, também, como preconceito racial na linguagem e que se dá por meio de uma ampla campanha pela grande imprensa e grupos de poder no país.

Na mesma esteira, Nascimento (2019) entende que o racismo é produzido a partir das condições históricas, econômicas, culturais e políticas e nelas se firma, sendo a partir da língua que se materializa suas formas de dominação. Para ele, se por um lado o sujeito se submete à língua, por outro, a língua se modifica por meio do sujeito e das convenções criadas. Nesse sentido, por detrás das línguas estão sujeitos, razão pela qual elas não são neutras, mas, ao contrário, são sempre atravessadas por processos de poder, como os

inerentes aos próprios sujeitos. O autor vê a existência de um entrelaçamento entre os preconceitos racial, social e linguístico, o qual cunha como racismo linguístico. O racismo linguístico, a seu ver, manifesta-se por meio do epistemicídio ou do linguicídio, ou seja, do extermínio da cultura e saberes do outro não branco, o qual se reflete nas políticas linguísticas.

O epistemicídio e o linguicídio dos povos originários – os indígenas – e dos negros no Brasil são vistos por Nascimento (2019) como resultantes da colonialidade. Ele explica que epistemicídio é o extermínio do pensamento do outro; é o apagamento, promovido pela colonialidade, dos saberes e práticas dos povos tradicionais. Linguicídio, por sua vez, é a desapropriação do sujeito de seu próprio direito de produção do saber. Ou seja, no Brasil, é a negação da possibilidade de que o negro ou indígena seja sujeito da sua própria língua e, portanto, a compreenda e a modifique dinamicamente. Segundo esse autor, no Brasil, onde 54% da população se compõe de negros, ainda se presencia um sério ataque linguístico direcionado aos negros o que se evidencia em políticas públicas precárias de educação linguística direcionadas às populações afro-brasileiras. Entretanto, se a língua é o lugar primeiro de desenvolvimento do poder colonial, já que é submetida aos projetos de poder, na história os agentes oprimidos pela colonialidade e a partir da colonialidade também atuaram ativamente na disputa pelo poder, na qual as línguas também eram vistas como espaços de luta.

Para Nascimento (2019) nenhuma língua, cuja existência se dá por si só, tem cor. Entretanto, ao serem politizadas, as línguas passam a ter cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe, uma vez que funcionam como lugares em que se desenham projetos de poder, dentre os quais ele destaca a colonialidade, que persiste entre nós como continuidade do colonialismo. Desse modo, a língua não só tem cor quando politizada nos diversos sistemas de poder, mas ela própria se constitui um espaço de luta da racialidade porque é por meio dela em que se nomeia e se racializa. Se quisermos entender de maneira mais contundente a língua, ela também pode ser um espaço de resistência do próprio negro.

No que concerne às relações entre linguagem e poder no âmbito educacional, o linguista italiano Maurizio Gnerre, ao investigar a relação entre línguas e culturas no Brasil, analisa o quadro deficitário da educação brasileira sobre a linguagem, seus modos de funcionamento, suas relações com a cultura e as implicações complexas que a linguagem mantém com a ideologia. (GNERRE, 1991) O autor explica que a linguagem ocupa uma posição central de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para ser ouvidas, respeitadas ou para exercer uma influência no

ambiente em que realizam os mais diversos atos linguísticos. Para ele, “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, valem como reflexo do poder e da autoridade que eles veem nas relações econômicas e sociais”. (GNERRE, 1991, p. 6-7) Segundo o autor, a linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população, constituindo-se o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder e para se adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens. O autor também postula que, de acordo com os princípios democráticos, não pode haver discriminação de indivíduos tomando-se por base critérios de raça, religião e credo político.

Ao abordar as estruturas do discurso e as estruturas do poder na sociedade, v Dijk (2015) postula que o poder atribuído ao discurso educacional advém da sua enorme penetração. Os livros didáticos, juntamente com os diálogos instrucionais, têm seu poder reforçado por serem amplamente utilizados pela maioria das pessoas ao longo de seu processo de educação formal. Nesse viés, conforme postula o autor, o conhecimento e os procedimentos exibidos e disseminados pelos livros didáticos retratam o consenso dominante, assim como os interesses de grupos e instituições mais influentes da sociedade. Assim sendo, ao buscar concretizar programas educacionais que buscam atender aos anseios desses grupos e instituições de poder, esse material pedagógico, sob o pretexto de evitar suscitar discussões polêmicas, censura ou mitiga as vozes alternativas, críticas e radicais.

Aludindo a estudos segundo os quais a maior parte dos livros didáticos apresenta uma ótica nacionalista, etnocêntrica ou racista do mundo de outros povos, v Dijk (2015, p. 82) assevera que os “grupos minoritários e sua história e cultura tendem a ser ignorados enquanto algumas poucas diferenças culturais estereotipadas são enfatizadas e, com frequência, contrastadas negativamente com as características do nosso ‘próprio’ grupo, nação ou cultura”. Assim sendo, ao lado dos meios de comunicação, os livros didáticos e outros materiais pedagógicos figuram como poder simbólico e como mecanismos de legitimação e reprodução textuais do poder na sociedade. Daí a necessidade de que os(as) professores(as) façam oposição às ideias relativas a um suposto domínio ocidental ou branco reproduzidas nos livros didáticos. Isso requer, contudo, conhecimento acerca das informações, acesso a outras fontes de informação e liberdade de desviar-se do currículo estabelecido.

3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A luta política do Movimento Negro ressignificou e politizou a ideia de raça e, nesse novo contexto, vislumbra-se na educação escolar um espaço privilegiado para a problematização e desconstrução dos preconceitos e discriminações raciais que atravessam os muitos espaços da sociedade, a exemplo da própria escola. Com a aprovação da Lei nº 10.639/03 pretende-se construir uma educação para as relações étnico-raciais, em sua perspectiva antirracista, a qual, conforme Cavalleiro (2001), possibilita desconstruir mentalidades racistas e racializadas, que têm produzido e acentuado desigualdades tanto de ordem social quanto racial. De acordo com essa estudiosa, a educação antirracista no espaço escolar pressupõe o reconhecimento positivo, por parte dos(as) professores(as), da diversidade racial, assim como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, por meio de sua prática pedagógica. Ainda consoante essa pesquisadora, a prática de educação antirracista na escola consiste em transformar o cotidiano escolar, promovendo uma reflexão profunda, por parte de nós, educadores(as), sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade.

Vale frisar que o debate em torno de uma educação antirracista vai se configurando a partir do momento em que o Movimento Negro Unificado elege a educação como uma de suas prioridades no combate ao mito da democracia racial e, ao mesmo tempo, como espaço de superação e desconstrução do racismo, dos preconceitos e discriminações que atravessam a educação escolar e que estruturam as relações sociais e raciais em nosso país.

Em seus estudos sobre as relações raciais no campo da educação, Cavalleiro (2001, 2014), Gomes (2005, 2008, 2017) e Munanga (2005, 2020), entre outros autores, têm demonstrado que a escola vem, ao longo dos anos, perpetuando mentalidades e práticas racistas, de modo a acentuar as desigualdades sociais, sobretudo em relação à população negra desse país, que historicamente tem sofrido com os efeitos do racismo. De acordo com esses pesquisadores, estudantes negros continuam sendo ultrajados por práticas racistas no ambiente escolar, que muitas vezes passam despercebidas, outras, veladas, silenciadas, produzindo consequências na sua autoestima, nas suas subjetividades e nas representações que constroem sobre si mesmos. No que concerne a essa questão, Gomes (2001) assinala que as práticas educativas desenvolvidas na escola, que se pretendem iguais para todos, acabam sendo as mais discriminatórias.

Esses estudiosos também assinalam que as trajetórias escolares dos negros se apresentam bem mais desiguais quando comparadas às dos estudantes brancos. Do mesmo

modo, a estrutura escolar, o currículo, os tempos e os espaços escolares se apresentam inadequados à população pobre e negra. Diante desse cenário, a perspectiva trazida pela Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresentam um sentido político e pedagógico de extrema relevância. Entretanto, verifica-se, apesar do peso institucional dessa legislação e de sua legitimidade política e histórica, que na prática ainda se tem encontrado resistência a sua implementação.

Conforme demonstra Gomes (2008), com a aprovação da Lei nº 10.639/03 outra problemática se instaura no campo da formação de professores(as), no que tange ao trato político, epistemológico e pedagógico das “africanidades brasileiras”. A autora questiona a existência de discussão, seja na formação inicial ou na formação continuada, sobre a questão racial brasileira e sobre o continente africano de ontem e de hoje. Essa autora assinala que a escola e o seu currículo são impelidos à discussão não apenas sobre a mudança de postura de profissionais de educação diante da diversidade étnico-racial, como também da distribuição e organização dos conteúdos curriculares. No entanto, para que isso se efetive, necessário se torna o investimento na formação inicial e continuada do(a) professor(a).

Ademais, segundo Gomes (2008), para que a Lei nº 10.639/03 seja implementada no espaço escolar é imprescindível que esta seja tomada como reivindicação da categoria docente, realizada por meio da cobrança pela efetiva alocação de recursos públicos nos processos e políticas de formação voltados para a diversidade. Seguindo esse raciocínio, Cavalleiro (2001) advoga que em uma educação antirracista as práticas escolares devem ser atravessadas pelo respeito às diferenças raciais, sendo, para isso, imperativa a interferência dos(as) educadores(as).

A escola, como instituição que trabalha com os processos de formação humana, entre os quais se insere a diversidade étnico-racial, deve tomar como meta a igualdade e a equidade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs, considerando que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações e valores, sendo, pois, o processo educacional mais amplo e profundo. Consoante Gomes (2005b), para que a escola alcance avanços na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é necessário que os (as) educadores(as) entendam que o processo educacional é também constituído por dimensões outras, como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações sociais. Para essa autora, contemplar essas dimensões no processo educacional significa ter a sensibilidade para perceber como processos constituintes de nossa formação humana se

manifestam em nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Nessa perspectiva, não é possível discutir os letramentos sem considerar suas dimensões epistemológicas e sem pensar a África e sua diáspora.

Para Cavalleiro (2001), somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, com vistas ao combate do preconceito e da discriminação, sobretudo no espaço escolar, pode promover a transformação de cidadãos. Entretanto, conforme teoriza essa pesquisadora, a escola brasileira é marcada por um caráter excludente, seja em relação à classe social, à cor ou à etnia, cuja tônica recai sobre a população negra em nosso país, onde muitos preferem acionar argumentos em torno de nosso passado escravocrata, como forma de justificar as diferenças de acesso aos bens sociais e culturais, assim como as desigualdades e hierarquias produzidas entre negros e brancos.

Ainda consoante Cavalleiro (2001), a geração adulta “formada” pela escola aprendeu a ver, em sua trajetória escolar, o negro, a África e os africanos escravizados de maneira estereotipada e descontextualizada em livros ou outros materiais didáticos. Assim, o currículo escolar tem contribuído para forjar um imaginário da ancestralidade negra e africana do qual resulta uma visão eurocêntrica do negro brasileiro. Ainda conforme essa autora, tais pontos, aliados à ausência da discussão familiar, impactam negativamente a vida da população negra, que se torna indefesa quando exposta ao racismo, tendo o seu comportamento limitado. Logo, faz-se mister o aprimoramento das práticas escolares de modo que se valorizem a diversidade e a experiência étnico-raciais, caminhando para uma perspectiva decolonial de educação. Para tanto, é fundamental a adoção de uma postura antirracista que problematize as relações que se dão na escola, as quais, em muitos casos, são pautadas no racismo. Isso significa que é necessário construir um ambiente acolhedor no qual todos e todas tenham voz reconhecida.

A prática antirracista é acima de tudo uma ação de cidadania, fortemente entrelaçada aos debates étnico-raciais contemporâneos, oriundos de ações que visam a desconstruir os efeitos da estrutura opressiva sobre a população negra, possibilitando uma posituação na esfera das relações raciais e da própria construção da identidade da população negra. De acordo com Gomes (2001), é preciso considerá-la como uma medida de ação afirmativa, pois traz como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares.

É preciso que sejam criadas condições para a convivência com a diferença racial, bem como para a importância do compartilhamento pelas crianças do patrimônio cultural, construído historicamente pelos diferentes grupos. Também é fundamental voltar para a ancestralidade e destacar que o legado de nossos antepassados está sempre presente em cada um de nós. Nesse sentido, entra em cena a educação antirracista, entendida como um veículo que pode vir a proporcionar uma melhor qualidade de educação, desconstruindo preconceitos, racismo, discriminação racial e concedendo aos discentes a prática da cidadania. A esse respeito, postula Cavalleiro:

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150)

Cavalleiro (2001) sugere uma educação para as relações étnico-raciais, portanto, uma educação antirracista, a qual, segundo a estudiosa, possa transformar o cotidiano escolar, em que seja feita por parte de todos nele envolvidos uma profunda reflexão acerca da diversidade. Nesse sentido, a educação antirracista, o reconhecimento positivo da diversidade racial, assim como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemplem a diversidade racial da sociedade.

Nessa perspectiva, a escola contemporânea tem o desafio de reconstruir historicamente a participação do povo africano na formação da sociedade brasileira, a fim de desconstruir a compreensão racista acerca do lugar do negro e favorecer o seu reconhecimento como sujeito histórico. Há o tema do negro, mas há a vida do negro. Os currículos alterados pela Lei nº 10.639/03 devem atender a esta dupla dimensão dos textos do tema, enriquecidos pelos textos da vida. Trata-se de abarcar a inclusão de diversidade étnica no currículo escolar. A forma como se vê a África reporta-se ao escravismo ou ao imaginário da ancestralidade dos costumes e tradições populares herdadas desse período. A decolonização dos currículos envolve aspectos da desconstrução histórica baseada na hegemonia das relações de poder e dominação. A alteridade de ouvir o outro rompe com o silenciamento de uma historicidade roubada em favor de privilégios de negar a percepção do corpo como o espaço de fala e que abre espaços para as práticas dos saberes sociais.

3.3.1 O tratamento dado à identidade racial na escola

A pós-modernidade traz à discussão os sujeitos multifacetados que vivem entre os lugares, se veem a partir de quem são e, ao mesmo tempo, do que se espera que sejam. De acordo com Hall (2014), o deslocamento de identidades na contemporaneidade provoca mudanças e questionamentos estruturais relacionados aos aspectos de classe, gênero, raça e nacionalidade, pois na atualidade a combinação entre o que é semelhante e o que é diferente põe em voga a cultura afrodescendente (ou a negação dela) disseminada a partir da diáspora africana. O resultado de tais deslocamentos é a evidência dessas várias faces, do sujeito entrecortado pelas culturas e pelas identidades que perpassam por quem ele é, de onde ele vem e como (ou se) ele é visto.

Trazendo uma importante contribuição para a luta contra a discriminação racial, Neusa Santos Souza, psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira que inaugurou o debate contemporâneo e analítico sobre o racismo no Brasil, com ênfase nos aspectos sociológicos e psicanalíticos da negritude, assevera que a branquitude é norma que necessita ser desconstruída e que as pessoas negras vão reconhecendo a sua negritude. (SOUZA, 1983) A autora procura romper com a precariedade dos estudos sobre a vida emocional dos negros, sobretudo apresentando reflexões profundas e inquietantes sobre o custo emocional da sujeição, da negação da própria cultura e do próprio corpo. Para ela, ao se empenhar pela conquista da ascensão social, o negro paga o preço do massacre de sua identidade, tomando o branco como o modelo de identificação. O negro socialmente subordinado e inferiorizado por uma concepção original de seu ser, de sua individualidade e de seu grupo social, viu-se obrigado a tomar o branco como referência, como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo sua estratégia de ascensão social. (SOUZA, 1983)

Segundo Souza (1983), uma das formas de se exercer a autonomia individual é afirmar a própria identidade por meio de um discurso sobre si mesmo, sendo necessário para isto conhecer a realidade circundante. Ela problematiza a possibilidade da construção da identidade negra, a qual considera uma tarefa eminentemente política, chamando a atenção para toda a trama em que se circunscreve a população negra.

Já Souza (2011) apresenta uma reflexão sobre as consequências da violência racista no pensamento do sujeito negro, a qual, a seu ver, subtrai do sujeito negro a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir. A seu ver, a dor de refletir sobre a própria identidade impõe bloqueio e autorrestrrição ao pensamento do sujeito negro, assim como fronteiras mesquinhas à sua

área de expansão e abrangência. Para a autora, seu estudo constitui-se em uma referência para possibilitar ecoar voz ao sujeito negro que introjeta, assimila e reproduz como sendo seu o discurso do branco e os seus interesses.

De acordo com Souza (2011), a negritude se constitui em um longo e sofrido processo de apropriação de si mesma em movimento brutal de luta para ser o que é. Ainda, afirma que uma das formas de o negro exercer a autonomia individual é possuir um discurso sobre si mesmo. Essa última afirmação é ratificada quando se observa o discurso de letras e canções de *rap*, por meio das quais jovens periféricos, em sua maioria negros, soltam as suas vozes, fazendo denúncias sociais. Tais denúncias muitas vezes adentram as salas de aula nas vozes que irrompem dos nossos estudantes negros e negras.

As importantes contribuições teóricas trazidas por Souza (2011) à luta antirracista aplicam-se ao âmbito da educação escolar, sobretudo quando se trabalha com uma orientação curricular hegemônica e eurocêntrica que não considera as práticas sociais dos estudantes, muitas das quais ocorrem em outros espaços significativamente pedagógicos. Tais espaços ganham relevância quando se pensa em participação social, grupos culturais, lutas por reconhecimento e movimentos sociais, em especial, de nossa juventude negra e periférica, como ocorre com a cultura Hip Hop, mais especificamente com o *rap*, que muitas vezes parte da rua para a sala de aula.

Bento (2012) postula que a questão da identidade racial deve ser tratada já na infância, a partir do significado do corpo, da convivência, da herança cultural, enfatizando a contribuição desses elementos que considera fundamentais para o impacto no desenvolvimento de uma personalidade sadia. A autora também trata da construção da “branquitude”, definindo-a como um lugar de privilégio racial, econômico e político no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, experiências de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade.

Além disso, considera a “branquitude” como a produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie, processo que se constitui em uma apropriação simbólica formulada pelas elites que fortalece a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais. A seu ver, essa apropriação legítima, em certa medida, a supremacia econômica, política e social do grupo visto como branco no Brasil. Em *contrapartida*, abre margem para a construção de um imaginário negativo sobre o negro, que aniquila a identidade racial, compromete sua autoestima, ao mesmo tempo em que o culpa pela discriminação que sofre, justificando assim as desigualdades sociais. Tem-se, assim, o lado oculto do discurso sobre o negro.

Segundo Bento (2012), a identidade racial é entendida como direito e como condição imprescindível para assegurar saúde, bem-estar e desenvolvimento a todas as crianças, em particular às negras, como base fundamental para uma sociedade que se propaga igualitária. Ela defende a ideia de que, embora as crianças incorporem novos conceitos sobre raça, a partir de conversas de adultos que as cercam, a identidade deve ser entendida como um processo contínuo e mutável, como um aprendizado que pode ser modificado, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, conduzindo-as a outros estágios de interação humana, que possibilite no futuro mais dignidade e respeito nas relações sociais. Para ela, esse processo de formação de identidade ligada à cidadania, tão fundamental à experiência humana, quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais na primeira infância, segundo ela fase considerada do nascedouro do pensamento e da identidade racial.

Quanto ao tema da branquitude, Munanga (2005) expõe o desafio de intervir na formação dos sujeitos para que sejam educados a conhecer a diversidade da composição étnico-racial brasileira, alertando que este processo ocorre também na escola. Para ele, o ambiente escolar e seus profissionais podem contribuir para que a sociedade brasileira admita o tratamento desigual dado aos cidadãos, uma vez que o fenótipo ainda constitui fator de disparidade, menos oportunidades e implica em privilégios aos brancos ou claros, e assumir esta desigualdade não significa alteração no quadro social vigente, demandando ações e políticas públicas específicas capazes de transformar a realidade.

Portanto, questionar a educação escolar e sua relação com as desigualdades raciais torna-se caminho necessário para a construção de espaços escolares que respeitem as diferenças de seus sujeitos. A escola constitui espaço para repensar o currículo e alterá-lo, dentro das demandas e legislações em vigência no campo da educação e em função disso, tensões se desenrolam e tomam corpo ao pôr em debate, ou não, um viés historiográfico estereotipado e ainda embasado em olhares pouco motivadores para além da temática da escravidão dos povos de origem africana. Em outras palavras, a escola faz-se campo de tensões e de disseminação de uma história pautada em valores eurocêtricos alheios à diversidade como elemento de riqueza populacional.

Para Gomes (2008), descentralizar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros exigirá um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre a identidade conquanto uma construção social, cultural e política, povoada de ambiguidade e conflitos, e não como algo estático.

Ao pontuar que uma das vias de exercer a autonomia individual e afirmar a identidade é o discurso sobre si mesmo, Souza (1983) busca elaborar a construção de um discurso sobre o negro com foco na emocionalidade, a partir de um olhar voltado à sua própria experiência de ser negro em uma sociedade branca. Para a estudiosa, a complexidade de tornar-se negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada à pobreza, inferioridade, ausência de competência, feiura e atraso cultural torna-se um grande desafio. Seguindo essa linha de raciocínio, postula que “ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” (SOUZA, 1983, p.77)

A construção da identidade negra envolve os atores que dela participam, como família, escola, rua, amigos, religião, cultura. No caso do(a) estudante negro(a) deve-se dar importância à formação concernente à conscientização de seu posicionamento em uma sociedade racista, pois “ser negro é tomar posse dessa consciência, criando uma consciência própria que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração”. (SOUZA, 1983, p.77)

No âmbito da Lei nº 10.639/03 essa discussão deveria constar dos processos de formação inicial e continuada de professores(as) e das discussões em sala de aula, pautadas sobre a identidade racial do branco, refletindo acerca do legado da escravidão deixado por esse segmento, analisando-se a dimensão étnico-racial referente a sua ancestralidade.

Assim sendo, reconhecer, na escola, a dessemelhança como substantiva em sua constituição histórico-social-cultural e étnico-racial implica a superação das marcas dos processos colonizadores, escravocratas, elitistas. De igual modo, é necessário *ultrapassar* as práticas sociais preconceituosas e discriminatórias que potencializam as desigualdades e desenvolver um trabalho afrocentrado dentro do espaço escolar. Este é um desafio estabelecido pela Lei nº 10.639/03, que prevê formalmente o trabalho com a história e a cultura. Há, portanto, necessidade de que os projetos pedagógicos e currículos escolares dialoguem com os percursos formativos e práticas sociais dos(as) alunos(as). Nesse desafio curricular e epistemológico, o *rap* se avulta no campo dos letramentos ao atravessar os corpos dos jovens que circulam em nossas salas de aula.

O *rap* rompe com o silêncio sobre as mazelas vividas nas periferias, projetando situação de marginalidade no cenário nacional e internacional. Isso contribui, dessa forma, para que os valores possam ser pensados pelo conjunto da sociedade, questionando o que está posto como uma realidade inquestionável.

A pós-modernidade traz à discussão os sujeitos multifacetados que vivem entre os lugares, se veem a partir de quem são e, ao mesmo tempo, do que se espera que sejam. De

acordo com Hall (2014), o deslocamento de identidades na contemporaneidade provoca mudanças e questionamentos estruturais relacionados aos aspectos de classe, gênero, raça e nacionalidade, pois na atualidade a combinação entre o que é semelhante e o que é diferente põe em voga a cultura afrodescendente (ou a negação dela) disseminada a partir da diáspora africana. O resultado de tais deslocamentos é a evidência dessas várias faces, do sujeito entrecortado pelas culturas e pelas identidades que perpassam por quem ele é, de onde ele vem e como (ou se) ele é visto.

Trazendo uma importante contribuição para a luta contra a discriminação racial, Neusa Santos Souza, psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira que inaugurou o debate contemporâneo e analítico sobre o racismo no Brasil, com ênfase nos aspectos sociológicos e psicanalíticos da negritude, assevera que a branquitude é norma que necessita ser desconstruída e que as pessoas negras vão reconhecendo a sua negritude. (SOUZA, 1983) A autora procura romper com a precariedade dos estudos sobre a vida emocional dos negros, sobretudo apresentando reflexões profundas e inquietantes sobre o custo emocional da sujeição, da negação da própria cultura e do próprio corpo. Para ela, ao se empenhar pela conquista da ascensão social, o negro paga o preço do massacre de sua identidade, tomando o branco como o modelo de identificação. O negro socialmente subordinado e inferiorizado por uma concepção original de seu ser, de sua individualidade e de seu grupo social, viu-se obrigado a tomar o branco como referência, como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo sua estratégia de ascensão social. (SOUZA, 1983)

Segundo Souza (1983), para se exercer a autonomia individual, afirmando a própria identidade por meio de um discurso sobre si mesmo, faz-se necessário conhecer a realidade circundante. Ela problematiza a possibilidade da construção da identidade negra, a qual considera uma tarefa eminentemente política, chamando a atenção para toda a trama em que se circunscreve a população negra.

Souza (2011) apresenta uma reflexão sobre as consequências da violência racista no pensamento do sujeito negro, a qual, a seu ver, subtrai do sujeito negro a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir. A seu ver, a dor de refletir sobre a própria identidade impõe bloqueio e autorrestrrição ao pensamento do sujeito negro, assim como fronteiras mesquinhas à sua área de expansão e abrangência. Para a autora, seu estudo constitui-se em uma referência para ecoar voz ao sujeito negro que introjeta, assimila e reproduz como sendo seu o discurso do branco e os seus interesses.

Para Souza (2011), a negritude se constitui em um longo e sofrido processo de apropriação de si mesma em movimento brutal de luta para ser o que é. Ainda, afirma que uma das formas de o negro exercer a autonomia individual é possuir um discurso sobre si mesmo. Essa última afirmação é ratificada quando se observa o discurso de letras e canções de *rap*, por meio das quais jovens periféricos, em sua maioria negros, soltam as suas vozes, fazendo denúncias sociais. Tais denúncias muitas vezes adentram as salas de aula nas vozes que irrompem dos nossos estudantes negros e negras.

As contribuições teóricas trazidas à luta antirracista aplicam-se ao âmbito da educação escolar, sobretudo quando se trabalha com uma orientação curricular hegemônica e eurocêntrica que não considera as práticas sociais dos estudantes, muitas das quais ocorrem em outros espaços significativamente pedagógicos. Esses espaços ganham relevância quando se pensa em participação social, grupos culturais, lutas por reconhecimento e movimentos sociais, em especial, de nossa juventude negra e periférica, como ocorre com o universo cultural do Hip Hop, mais especificamente com o *rap*, que, além de já se fazer presente nos corpos do(a)s aluno(a)s, dentro da escola, muitas vezes parte da rua para a sala de aula.

Bento (2012) postula que a questão da identidade racial deve ser tratada já na infância, a partir do significado do corpo, da convivência, da herança cultural, enfatizando a contribuição desses elementos que considera fundamentais para o impacto no desenvolvimento de uma personalidade sadia. A autora também trata da construção da “branquitude”, definindo-a como um lugar de privilégio racial, econômico e político no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, experiências de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade.

Além disso, considera a “branquitude” como a produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie, processo que se constitui em uma apropriação simbólica formulada pelas elites que fortalece a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais. A seu ver, essa apropriação legítima, em certa medida, a supremacia econômica, política e social do grupo visto como branco no Brasil. Em contrapartida, abre margem para a construção de um imaginário negativo sobre o negro, que aniquila a identidade racial, compromete sua autoestima, ao mesmo tempo em que o culpa pela discriminação que sofre, justificando assim as desigualdades sociais. Tem-se, assim, o lado oculto do discurso sobre o negro.

Ainda segundo Bento (2012), a identidade racial é entendida como direito e como condição imprescindível para assegurar saúde, bem-estar e desenvolvimento a todas as crianças, em particular às negras, como base fundamental para uma sociedade que se propaga

igualitária. Ela defende a ideia de que, embora as crianças incorporem novos conceitos sobre raça, a partir de conversas de adultos que as cercam, a identidade deve ser entendida como um processo contínuo e mutável, como um aprendizado que pode ser modificado, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, conduzindo-as a outros estágios de interação humana, que possibilite no futuro mais dignidade e respeito nas relações sociais. Para ela, esse processo de formação de identidade ligada à cidadania, tão fundamental à experiência humana, quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais na primeira infância, segundo ela fase considerada do nascedouro do pensamento e da identidade racial.

Quanto ao tema da branquitude, Munanga (2005) expõe o desafio de intervir na formação dos sujeitos para que sejam educados a conhecer a diversidade da composição étnico-racial brasileira, alertando que este processo ocorre também na escola. Para ele, o ambiente escolar e seus profissionais podem contribuir para que a sociedade brasileira admita o tratamento desigual dado aos cidadãos, uma vez que o fenótipo ainda constitui fator de disparidade, menos oportunidades e implica em privilégios aos brancos ou claros, e assumir esta desigualdade não significa alteração no quadro social vigente, demandando ações e políticas públicas específicas capazes de transformar a realidade.

Portanto, questionar a educação escolar e sua relação com as desigualdades raciais torna-se caminho necessário para a construção de espaços escolares que respeitem as diferenças de seus sujeitos. A escola constitui espaço para repensar o currículo e alterá-lo, dentro das demandas e legislações em vigência no campo da educação e em função disso, tensões se desenrolam e tomam corpo ao pôr em debate, ou não, um viés historiográfico estereotipado e ainda embasado em olhares pouco motivadores para além da temática da escravidão dos povos de origem africana. Em outras palavras, a escola faz-se campo de tensões e de disseminação de uma história pautada em valores eurocêtricos alheios à diversidade como elemento de riqueza populacional.

Para Gomes (2008), descentralizar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros exigirá um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre a identidade conquanto uma construção social, cultural e política, povoada de ambiguidade e conflitos, e não como algo estático.

Souza (1983) pontua que uma das vias de exercer a autonomia individual e afirmar a identidade é o discurso sobre si mesmo, buscando elaborar a construção de um discurso sobre o negro com foco na emocionalidade, a partir de um olhar voltado à sua própria experiência de ser negro em uma sociedade branca. Para a estudiosa, a complexidade de tornar-se negro

em uma sociedade em que essa condição aparece associada à pobreza, inferioridade, ausência de competência, feiura e atraso cultural torna-se um grande desafio. Seguindo essa linha de raciocínio, postula que “ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” (SOUZA, 1983, p.77)

A construção da identidade negra envolve os atores que dela participam, como família, escola, rua, amigos, religião, cultura. No caso do(a) estudante negro(a) deve-se dar importância à formação concernente à conscientização de seu posicionamento em uma sociedade racista, pois “ser negro é tomar posse dessa consciência, criando uma consciência própria que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração”. (SOUZA, 1983, p.77)

No âmbito da Lei nº 10.639/03 essa discussão deveria constar dos processos de formação inicial e continuada de professores(as) e das discussões em sala de aula, pautadas sobre a identidade racial do branco, refletindo acerca do legado da escravidão deixado por esse segmento, analisando-se a dimensão étnico-racial referente a sua ancestralidade.

Assim sendo, reconhecer, na escola, a dessemelhança como substantiva em sua constituição histórico-social-cultural e étnico-racial implica a superação das marcas dos processos colonizadores, escravocratas, elitistas. De igual modo, é necessário *ultrapassar* as práticas sociais preconceituosas e discriminatórias que potencializam as desigualdades e desenvolver um trabalho afrocentrado dentro do espaço escolar. Este é um desafio estabelecido pela Lei nº 10.639/03, que prevê formalmente o trabalho com a história e a cultura. Há, portanto, necessidade de que os projetos pedagógicos e currículos escolares dialoguem com os percursos formativos e práticas sociais dos(as) alunos(as). Nesse desafio curricular e epistemológico, o *rap* se avulta no campo dos letramentos ao atravessar os corpos dos jovens que circulam em nossas salas de aula.

O *rap* rompe com o silêncio sobre as mazelas vividas nas periferias, projetando situação de marginalidade no cenário nacional e internacional. Isso contribui, dessa forma, para que os valores possam ser pensados pelo conjunto da sociedade, questionando o que está posto como uma realidade inquestionável.

3.3.2 Multiculturalismo em educação

O multiculturalismo em educação é discutido por Candau (2008), em sua investigação sobre a educação multi/intercultural, como uma questão que envolve, sobretudo por parte do(a) professor(a), um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a

discriminação a que grupos mais poderosos e privilegiados têm submetido, historicamente, grupos minoritários. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. Ao enfatizar o multiculturalismo, a autora o associa aos desafios que se apresentam ao(à) professor(a) ao posicionar-se a favor da interculturalidade. Considerando que a diversidade se encontra na base dos processos educativos, ela sugere possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação inter e multicultural na escola. Aponta ainda que a escola sempre apresentou dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença, com tendências a silenciá-las e neutralizá-las, o que a faz sentir-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.

De acordo com Candau (2008), no enfrentamento do desafio com que a escola tem se deparado é necessário que se abram espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas no âmbito escolar. Ela adverte que ao ignorar as questões culturais a escola incorre no risco de torná-las cada vez mais distantes dos universos simbólicos, das mentalidades e inquietudes dos estudantes. Para que a escola fuja a esse risco, essa autora sugere a adoção de uma educação que vise à negociação cultural, a qual enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais e seja capaz de favorecer a construção de um projeto comum em que as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Ademais, no que se refere a essa questão, Cavalleiro (2001) aponta que é fundamental que as famílias negras se utilizem da socialização racial como uma constante na educação dos filhos. Sugere que sejam criadas condições para a convivência com a diferença racial, assim como a importância do compartilhamento pelas crianças pequenas do patrimônio cultural construído historicamente pelos diferentes grupos. No caso do grupo negro que foi escravizado, parte da herança precisa ser reconstruída e reinventada no cotidiano.

De acordo com Gomes (2008), no Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores(as), de modo específico, salvo honrosas exceções, são permeados por uma grande desinformação no que tange à ancestralidade africana, bem como sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade. Para a autora, quando se aborda a África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se sempre ao escravismo e ao processo de escravidão. A seu ver, necessário se torna o estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, política e cultural.

É preciso que se supere a visão de que a ação da população negra no Brasil se resume a meras contribuições, trazendo para o debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes. Mais que uma iniciativa do Estado a Lei nº 10.639/03 deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas, empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro, em prol da educação. Esse fato representa um passo importante para a reeducação das relações raciais, uma vez que é considerado um marco na luta pela superação da desigualdade racial na educação. Passa-se assim a atender às demandas antirracistas no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica não só deve considerar a diversidade de classe, sexo, raça, entre outras, presentes na vida da escola, como também pensar e repensar o currículo e os conteúdos escolares, levando em conta todo o seu caráter diverso, haja vista que a construção de práticas democráticas e antirracistas implica no direito à diferença, o que inclui as diferenças raciais. (GOMES, 2001) De acordo com Gomes (2001), quando se articula educação, cidadania e raça conquista-se a superação do medo e/ou desprezo à diversidade.

Ao abordarem os letramentos e as relações raciais em tempos de educação multicultural, Souza e Sito (2010) observam a necessidade de enfrentamento de questões sobre relações étnico-raciais na educação com vistas a atender às implicações relevantes para se repensar programas e projetos voltados para a formação inicial e continuada de profissionais da educação. Nessa perspectiva, proponho um trabalho com o Hip Hop, mais precisamente, um de seus elementos, o *rap*, visto como prática social de reexistência, a ser realizado com alunos(as) do Ensino Fundamental II. Tal proposição estruturou-se a partir dos resultados da pesquisa realizada, que compreendeu, além da revisão bibliográfica, a utilização da autoetnografia e da pesquisa documental, metodologias de pesquisa que me possibilitaram debruçar-me sobre o contexto de ensino e aprendizagem em que atuo como professora de língua portuguesa de alunos(as) do 7º ano, na Escola Municipal 15 de Outubro. Nesse contexto, o *rap* apareceu como uma prática social dos estudantes, que se pode traduzir como manifestação de resistência e luta por espaço de poder.

3.4 DECOLONIZAÇÃO DA LINGUAGEM E ENFRENTAMENTO DO SILÊNCIO DO NEGRO NA ESCOLA: AÇÕES NECESSÁRIAS

Abordar a decolonização da linguagem pressupõe trazer à baila a discussão sobre os conceitos de colonialidade, decolonialidade e colonialismo. Ao discutir os conceitos de

colonialidade e decolonialidade, Maldonado-Torres (2019) explica que a decolonialidade mantém a colonização no horizonte de luta e reforça a noção de que a lógica e a herança coloniais podem perpetuar-se mesmo com a conquista da independência econômica e política e com o fim da colonização formal. Esse autor associa a noção de modernidade/colonialidade à civilização moderna ocidental, que, por sua vez, estaria intimamente ligada a ideais que apresentam uma visão de outros povos como primitivos e selvagens. A seu ver, a modernidade é uma revolução interligada à noção de “descoberta” que teria se tornado colonial desde o seu surgimento; o colonialismo diz respeito à formação histórica dos territórios coloniais; a colonialidade refere-se à lógica global de desumanização que pode perdurar mesmo com o fim das colônias formais; a decolonialidade diz respeito “à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. (MALDONADO-TORRES, 2019, S/P) Consoante esse autor, um dos efeitos da modernidade/colonialidade é a dominação das mentes e sua consequente colonização e autocolonização.

Um conceito basilar nos estudos decoloniais é o de colonialidade do poder, que pode ser entendido como “um ‘padrão de poder’ ou, ainda, como uma forma reiterada de exercício do poder na sociedade brasileira, pautado especialmente em relações de hierarquização e dominação”. (SILVA, 2019, p. 32) Esse conceito exprime a constatação de que “as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo”. (BALLESTRIN, 2013, p. 99) Já a decolonialidade seria um diagnóstico e um prognóstico que envolvem “diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder”. (BALLESTRIN, 2013, p. 108)

Em se tratando mais especificamente da colonialidade linguística, o projeto moderno/colonial de nação e de sociedade contempla a homogeneidade e a pureza linguística, cultural e epistêmica, sustentadas pela tradição escolar. De acordo com Baptista (2019), a normatividade linguística como elemento da tradição cultural reguladora da sociedade relaciona-se com a colonialidade do poder, mais especificamente com uma das suas dimensões, a colonialidade da linguagem. Na modernidade/colonialidade as normas do centro de poder do sistema-mundo – a Europa e a América do Norte – são impostas como corretas e como o padrão a ser seguido pelo restante do mundo. A língua sobredetermina a economia e a realidade social como um todo. (CASTRO-GOMEZ, 2007) No entanto, contra esse projeto colonial se insurgiram estudos realizados pelo grupo Modernidade/Colonialidade no final do século XX. Cumpre destacar que no Brasil a insurgência contra o modelo colonial de língua já se mostra em estudos de Lélia Gonzales da

década de 1980, quando essa pesquisadora criou o conceito de pretuguês, referindo-se ao português falado no Brasil, fruto do encontro de diferentes culturas.

Ao criar o conceito de pretuguês, Gonzalez (1984) assume uma perspectiva de ruptura com a razão colonial referente à língua até então existente – a qual pode ser entendida como decolonial – ao identificar a força da herança linguística das línguas africanas no português falado no território brasileiro, especialmente no que se refere à oralidade. Nesse viés, o pretuguês deve ser visto como marca de africanização do português falado no Brasil. (GONZALEZ, 1988) Para essa autora, confere-se prestígio a tudo aquilo que faça parte do vocabulário colonizador, enquanto se tenta apagar o que faz parte do dicionário cultural dos povos colonizados, o que se constitui em um plano racista e etnocêntrico de “superioridade”. Ela chama a atenção para a preservação e, sobretudo, para o resgate das genealogias, das origens e tradições do povo negro, com o intuito de que esse povo alcance a sua consciência e se orgulhe de si mesmo para que, assim, se dê a superação da condição de exclusão em que foi colocado do ponto de vista histórico, político, social e econômico.

Também nessa perspectiva decolonial, Fanon (2008) aborda os desdobramentos do racismo e do colonialismo como formas de dominação entre os seres humanos regidas pela lógica racional moderna, mencionando os debates teóricos e literários que impulsionaram a luta antirracista e anticolonial no contexto pós Segunda Guerra Mundial. Para ele, descolonizar é criar homens novos, modificar fundamentalmente o ser, transformar espectadores em autores da história. Esse autor entende que a alienação do negro não é apenas uma questão individual, mas socialmente construída, que opera como mecanismo relevante do colonialismo, ou seja, funciona como engrenagem de um sistema político capitalista, sendo o racismo, também, para além dos domínios coloniais, um mecanismo de distribuição de privilégios, em sociedades marcadas pela desigualdade.

Consoante Fanon (2008), a ideologia da suposta igualdade racial pode dar suportes para que o racismo se manifeste de forma velada. Seguindo essa linha de raciocínio, acrescenta esse autor, ser indiferente à existência do racismo, em sociedades multirraciais, em que as relações sociais são marcadas sobretudo pela assimetria entre os diferentes grupos étnicos, significa dar suporte para quem detém a hegemonia, isto é, os brancos. Assim, analisa criticamente o colonialismo, voltando sua atenção para formas de reação e resistência contra a dominação europeia e dialogando com outros autores que discutem a negritude. As principais ideias apresentadas por Fanon (2008) dizem respeito à reconstrução da história da civilização e de uma cultura negra original como forma de restituir a identidade do negro suprimida pelo colonialismo, além de tratar do papel da linguagem na construção de relações

de dominação colonial. Ele salienta que sua luta não é contra o homem europeu, nem contra a cultura europeia, mas contra os mecanismos políticos e ideológicos do colonialismo que hierarquizam os seres humanos e as diferentes culturas.

Ao investigar a colonialidade linguística, Nascimento (2019) observa o racismo presente na língua, assinalando ser preciso entender o signo “negro” como um conceito novo, criado pela branquitude e não como um conceito natural. Para ele, o negro não foi apenas criado como categoria discursiva e histórica, mas como elemento que foi obrigado a utilizar a língua do colonizador para produzir significados de defesa e sobrevivência, gerando transformações na língua. Intelectuais negros que abordam essa questão sob uma perspectiva decolonial, como Lélia Gonzalez e Frantz Fanon, testemunham essa questão e desde então defendem as práticas antirracistas.

Tendo em vista essas noções teóricas, é preciso pensar experiências do ensino de língua que contemplem uma perspectiva plural e multicultural dos sujeitos, a exemplo do trabalho com o *rap*, que traz expressões características do português afro-brasileiro na voz de jovens negros, estudantes da escola pública, moradores da periferia, sobrecarregados por existir e resistir, mas que sobretudo se reinventam e reexistem.

De acordo com Cavalleiro (2001), as escolas brasileiras têm promovido o silenciamento do negro ao negar uma participação positiva de debates sobre a cultura africana e afrodescendente na construção da desigualdade social. Essa autora sugere a realização de discussões a respeito do trabalho pedagógico e da questão étnica que envolvam pais e professores(as). Sugere ainda falar o silêncio, já que, conforme postula Gomes (2005), é difícil construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, desde muito cedo, ensina os negros, como forma de aceitação, a negar-se a si mesmos.

No tocante a esse silenciamento, Grada Kilomba (2010) mostra como a máscara era um instrumento colonial de opressão utilizado para manter a pessoa negra escravizada em silêncio. Para além do sequestro, o domínio epistemológico era uma importante arma do opressor, pois em silêncio as estratégias de fuga tornavam-se mais difíceis. Por causa das máscaras e da separação de pessoas escravizadas que dominavam idiomas parecidos, o negro precisou aprender a comunicar-se por meio da língua do colonizador e, a partir desse lugar de quem era obrigado a utilizar-se da língua do opressor, criou espaços de resistência.

Para Bento (2003), o silêncio e o medo marcam profundamente a maneira como o Brasil vem lidando com as desigualdades raciais. Segundo ela, de algum modo, em alguma parte de cada um de nós, prevalece a informação de que a maior parte da história deste país foi construída com base na apropriação indébita, concreta e simbólica, bem como na violação

institucionalizada de direitos de um grupo em benefício de outro. Entretanto, tanto objetiva quanto subjetivamente, procuramos desconsiderar essa dimensão da nossa história.

Para compreender o silêncio, Orlandi (1998) mostra que é possível desfazer toda uma trama discursiva que foi constituída pela ciência, pela política social e pela religião, ao longo de uma história de 500 anos. Foi a tarefa a que se propôs ao estudar a presença do indígena em nosso país. Ela entende que é pela historicidade que se pode encontrar todo um processo discursivo marcado pela produção de sentidos que apagam um determinado segmento social, processo que o coloca no silêncio. Nem por isso eles deixam de significar na história. Assim parece importante nessa etapa destacar alguns pontos de uma história que mereceu tanto investimento do país para serem ocultados, distorcidos, silenciados. (MUNIZ, 2016)

Ainda no tocante a essa questão, Nascimento (2019) aponta que é preciso entender o signo “negro” como um conceito novo, criado pela branquitude e não como um “conceito natural”. Para esse autor, o “negro” não foi apenas criado enquanto categoria discursiva e histórica, mas foi obrigado a utilizar-se da língua do colonizador para produção de significados de defesa e sobrevivência, após o tráfico negreiro intenso e a própria escravização, gerando transformações nessa língua.

Se, por um lado, a forma como se vê a África reporta-se ao escravismo ou ao imaginário da ancestralidade dos costumes e tradições populares herdadas deste período, por outro lado, a decolonização dos currículos envolve aspectos da desconstrução histórica baseada na hegemonia das relações de poder e dominação. Para que ocorra essa desconstrução, é preciso ouvir o outro de modo a romper com o silenciamento de uma historicidade roubada em favor de privilégios do grupo social branco, assim como perceber o corpo como espaço de fala que dá lugar às práticas dos saberes sociais.

Diante da necessidade de romper com essa opressão impingida ao negro no que tange ao uso da linguagem, acredito que uma das ações que a escola deva promover rumo à decolonização da linguagem e o enfrentamento do silêncio imposto ao negro na sociedade brasileira, o qual reverbera no ambiente escolar, é o trabalho com o *rap*. Isso porque, a língua, materializada no *rap*, dá ao sujeito negro o poder para recuperar e ressoar as vozes marginalizadas, que foram silenciadas, assegurando-lhe o poder de reivindicação. O *rap*, como produto cultural da diáspora africana, é um gênero que enfrenta estigmatizações e pré-julgamentos no contexto sociocultural brasileiro, em que os espaços institucionais silenciavam e ainda silenciam discursos e saberes dos afro-brasileiros. Em *contrapartida*, as composições dos *rappers*, isto é, suas produções cancionais rasuram o discurso acerca da

identidade brasileira e dos afro-brasileiros, o qual violenta sobretudo os corpos negros. Vão produzindo sentidos a partir de condições de existência que apontam para um modo de ser e saber dos sujeitos, rompendo com a lógica da diferença colonial. A identidade aí construída assume o lugar de falante e não apenas de falada, (MUNIZ, 2016) ou, em outras palavras, os sujeitos subalternizados e inviabilizados historicamente, por meio do *rap*, constroem seu próprio discurso acerca da juventude afro-brasileira, no qual atuam como enunciatóres, podendo alcançar representatividade e, assim, instaurar uma perspectiva outra de conhecimento. (BAPTISTA, 2019)

Com isso, vislumbro a possibilidade de que o(a) aluno(a), por meio do trabalho com o *rap* em sala de aula participe de práticas situadas de letramentos, atuando como enunciatóres de suas próprias narrativas – ou contranarrativas – reivindicações e denúncias. A proposta é ouvir a voz dessa juventude, vencer preconceitos e estereótipos e levar para dentro dos muros escolares essa manifestação artística e cultural que muito diz à/da vida do nosso estudante. Tendo isso em vista, dedicarei, neste trabalho, um subcapítulo ao *rap*, que, como um dos elementos do Hip Hop, torna imprescindível uma abordagem prévia, ainda que breve, do surgimento e da expansão desse movimento no mundo, no Brasil e na Bahia, mais especificamente, na cidade de Salvador.

3.5 O MOVIMENTO HIP HOP: DO MUNDO PARA A CAPITAL BAIANA

Em seu livro *Bahia com H de Hip Hop*, o pesquisador e ativista Jorge Hilton Miranda declara que foi a partir do Break, do Grafite, do *Rap* e do DJ que o Hip Hop, como movimento de juventude, expandiu-se pelo mundo. Segundo esse autor, esses quatro elementos artísticos, quando unidos, constituíram a expressão desse movimento, promovendo uma articulação entre cultura e política. Além desses elementos, assevera o autor, um quinto elemento se faz presente no Hip Hop: a politização. A seu ver, esta motiva a participação juvenil, individual e coletiva em questões relevantes atinentes ao seu cotidiano e às suas identidades, muitas vezes identificadas pelos jovens do movimento como “militância”. A partir dessas noções, torna-se possível inferir que o estudo das apropriações dos elementos da cultura Hip Hop por segmentos juvenis em cidades brasileiras permite ampliar as possibilidades de compreensão de como suas expressões, oriundas de fluxos simbólicos e mercados culturais, têm impactado diferentes contextos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Dado o fato de esta pesquisa voltar-se a jovens estudantes da cidade de Salvador, Bahia, busco aqui ater-me mais detidamente ao movimento Hip Hop na capital baiana, enfatizando os agenciamentos culturais que ele promove entre os jovens que congrega. Mas creio que esse recorte não pode prescindir da prévia caracterização sociopolítica e cultural do contexto em que se deu o surgimento e a expansão do movimento no Brasil, que passo a fazer de forma breve.

O final da década de 1970 e início da década de 1980 foi um período marcado por um contexto sociopolítico bastante singular, em que o Brasil atravessava o declínio de quase vinte anos de ditadura militar e as ruas dos grandes centros urbanos eram tomadas pelos movimentos sindicais e populares. Ao mesmo tempo, fatores como hiperinflação, aumento do índice de desemprego e precarização das condições de vida propiciavam o acirramento das desigualdades sociais, ensejando manifestações de entidades e organizações coletivas, em um momento em que o aumento da força dos partidos políticos prevalecia. Foi nesse cenário que surgiu e se expandiu o movimento Hip Hop no Brasil, até chegar à capital baiana.

Na década de 1980, o Hip Hop chegou às principais capitais brasileiras, como São Paulo e Rio de Janeiro. Sua cultura e sua estética de afirmação da identidade negra agitaram os espaços conhecidos como Bailes Black, iniciados pelo funk, festas dançantes que priorizavam estilos musicais a partir de bandas e artistas negros nacionais e internacionais, a exemplo de James Brown e Jorge Ben Jor. Em Salvador, as principais influências do movimento Hip Hop vêm de outros estados e refletem na vida de jovens ligados ao movimento, que passam a interpretar politicamente a sua própria cidadania. (MIRANDA, 2018)

É importante destacar a importância dos Bailes Black entre as décadas de 1960 e 1980, ou seja, em período anterior à consolidação do Hip Hop nacional. Para Herschmann (2000), esses bailes, em metrópoles como São Paulo e Rio de Janeiro, são referências fundamentais para muitos jovens do movimento Hip Hop no país e contribuem para a consolidação de uma identidade negra ou afro-brasileira. Na capital baiana, segundo Miranda (2018), as músicas de grupos gringos que tocavam nas rádios e, sobretudo, os filmes, como o clássico *Breat Street, A Loucura do Ritmo*, foram os responsáveis por despertar o interesse dos jovens por esse movimento. Tornando-se comuns nas principais periferias, esses bailes passaram a estimular um cenário de danças, vestimentas e variados penteados para os cabelos crespos, entre os quais se destacava o chamado estilo *black power*, desafiando a imposição de um modelo de beleza vinculado à branquitude.

Em Salvador, acontecia o baile Black Bahia, no bairro periférico de Periperi, o qual, consoante Miranda (2018), surgiu em 1977 como um baile característico do funk, transformando-se em uma referência de destaque entre os adeptos da cultura Hip Hop na cidade e sendo marcado pela presença de dois elementos que remetiam à cultura Hip Hop estadunidense: o break e o DJ. Participavam desse baile grupos de dança funk, como o Cobra Funk (constituído apenas por meninos) e o Cobra Funk Girls (composto por meninas, a partir de dez anos de idade), os quais já apresentavam, à época, as primeiras expressões do Hip Hop com dança e música. (MIRANDA, 2018) Ainda segundo esse autor, os bailes black que aconteciam na capital baiana eram parte do circuito negro e popular dos bairros periféricos e não só possibilitavam encontros de jovens da periferia, como também propiciavam a continuidade de contatos, a constituição de relações sociais. A seu ver, embora tivessem pouca notoriedade na mídia, os bailes repercutiam por meio da divulgação informal que seus frequentadores faziam deles, dentro e fora dos bairros onde ocorriam. Foram, portanto, na opinião desse autor, uma forte referência para os representantes do movimento soteropolitano, sendo o baile Black Bahia considerado uma “referência maior”.

Outro meio de propagação do movimento Hip Hop soteropolitano eram as fanzines (aglutinação de fã e magazines ou zines), produzidas e consumidas entre jovens. Eram confeccionadas com um material de baixo custo, de maneira experimental e quase artesanal, mas, dada a sua popularização no meio juvenil, eram muito eficientes para a divulgação de informações sobre temas pertinentes ao universo da cultura juvenil, promovendo assim a divulgação inicial do segmento do Hip Hop baiano. Dessa forma, observa-se como o movimento Hip Hop nacional (re)significa algumas referências da cultura popular tanto internacional quanto nacional, seja com o gênero musical do funk ou do samba, respectivamente.

Nesse sentido, evidencia-se a trajetória em espaços de formação identitária e de pertencimento, como os bailes e as organizações não governamentais. O conhecimento e a divulgação em torno da cultura Hip Hop em Salvador, ainda incipiente no ano de 1996, apresentaram, no entanto, a possibilidade de agregar pessoas em torno do desejo de pertencimento através da apropriação dessa cultura. Segundo Miranda (2018), as reuniões fortaleciam, progressivamente, a articulação de uma cena que começava a despontar na capital baiana, com o surgimento de grupos de *rap* que se articulavam em torno da primeira reunião, considerada histórica entre seus membros, e começavam a divulgar seus trabalhos. As primeiras expressões do movimento baiano se uniram para a formação de seu primeiro grupo, a Posse Orí, que ocorreu no dia 26 de abril de 1996, no Passeio Público, localizado no

bairro do Campo Grande, momento em que se concretiza como um movimento social. Tratou-se da primeira reunião “oficial” do movimento hip-hop na cidade de Salvador e foi realizada no centro da cidade, especificamente no Passeio Público, no bairro do Campo Grande. Segundo Miranda (2018), nesse primeiro encontro, se fizeram presentes quatro grupos de *rap* e uma equipe de grafite, o que configurava um número incipiente de representantes dos elementos da cultura Hip Hop, conhecidos entre si, com necessidade de articulações coletivas.

As “posses” eram concebidas como um núcleo de atuação e reflexão do movimento Hip Hop local, nas quais ocorriam reuniões semanais e eram discutidos os projetos futuros, bem como a divulgação de festas e eventos culturais. A partir de suas manifestações artísticas, jovens do Hip Hop passam a interpretar politicamente a sua cidadania. As primeiras reuniões da Posse Orí inicialmente ocorreram em espaços localizados no Centro de Salvador, como o Passeio Público e a sede da UNEGRO, no Pelourinho, facilitando o acesso de jovens oriundos de várias localidades, os quais, posteriormente, a partir de uma articulação, passaram a atuar como militantes, de maneira mais consistente, nos bairros da capital.

As “posses” são, pois, as responsáveis por integrar as expressões artísticas e conceber o Hip Hop como um todo coeso e engajado politicamente, em Salvador e na região metropolitana, destacando-se, entre elas, além da Posse Orí, de Salvador, a Posse Conscientização e Expressão (PCE), de Lauro de Freitas. De acordo com Miranda (2018), o movimento se consolidou em Salvador em 1997, ano subsequente à primeira reunião da Posse de Orí, ocorrida no Passeio Público. Essa consolidação se deu graças ao aumento da adesão de participantes ao movimento, o qual resultou das divulgações feitas por meio de zines, assim como do acesso de grupos de *rap* e de *break* às “posses”, a partir do qual os integrantes desses grupos tomaram conhecimento dos dias e horários das reuniões, passando a participarem delas.

A partir de 2001, o movimento Hip Hop soteropolitano passou a contar especialmente com a Rede Aiyê Hip Hop, instituição de poder e de articulação criada para promover a integração dos diversos grupos de Hip Hop existentes em Salvador e área metropolitana. Segundo Barbosa (2011), a Rede era formada por cerca de trezentos militantes, simpatizantes e colaboradores dos movimentos de Salvador e de Lauro de Freitas e atuou até 2008. Cada grupo desenvolvia seus trabalhos em suas comunidades e se encontrava semanalmente em um espaço denominado como Reunião Geral do Movimento Hip Hop Bahia. Além disso, havia os Fóruns e os Encontros Estaduais e Regionais, que aconteciam anualmente e reuniam todo o público do Movimento.

Com o desenvolvimento da Rede na implementação de ações locais, municipais e estaduais, os grupos comunitários passaram a buscar auxílio nesse espaço, para a implementação de suas atividades comunitárias, em prol de uma articulação mais qualificada para potencializar as ações coletivas. Segundo Miranda (2018), foi o programa de rádio Evolução Hip Hop na Educadora FM que ajudou a visualizar o movimento na Bahia, mantendo a discussão política, sendo ainda hoje o Evolução Hip Hop o único programa radiofônico, exclusivamente dedicado à audição de música *rap* em uma rádio FM na Bahia.

A partir da consolidação do movimento Hip Hop na Bahia e de sua articulação com as instituições mencionadas, os desenhos espalhados pelos muros da urbe soteropolitana passaram a ilustrar as mais diversas formas de representação e intervenção demarcadas pela juventude por meio do grafite. Assim sendo, entender a expansão do movimento Hip Hop é conceber como as condições socioculturais e étnicas fomentaram a compreensão desse fenômeno em Salvador. Não há negar que tal expansão tornou explícito um diálogo, um desdobramento entre as novas gerações na cidade e o legado das práticas e discursos presentes nas demandas e expressões políticas e culturais, sobretudo dos movimentos negros. Assim ocorreu a resignificação de referenciais simbólicos, por parte dos jovens, que passaram a relacioná-los ao vivido em seus contextos socioculturais.

A partir das “posses” o Hip Hop soteropolitano possibilitou não apenas a congregação geral de jovens de diferentes bairros ou regiões da cidade, mas também favoreceu que jovens de um mesmo bairro ou região se reunissem em torno de interesses comuns, os quais, ao passo que desenvolviam elementos caracterizadores do movimento, atuavam politicamente em torno de demandas de sua comunidade ou de problemas que afligiam o seu cotidiano. Foi assim que, a partir da inserção das “posses” e de grupos de Hip Hop (a exemplo das bandas de *rap*), muitos jovens puderam sair de seus bairros de origem, localizados na periferia, em sua maioria distantes do centro histórico e tradicional da cidade, para circularem por outros bairros, incluindo o centro. Vale ressaltar que essa oportunidade lhes permitiu não apenas criar rotas de deslocamentos, mas também adentrar espaços políticos e históricos da cidade, conhecer pessoas e participar de outras atividades culturais e políticas que abordavam temas diversos.

Consoante Miranda (2018), no ano de 1998, o coletivo da Posse Orí decidiu realizar o movimento Centro-Bairro, incorporando um perfil de militância, dada a iniciativa de fazer o percurso inverso de realizar ações coletivas nos bairros, fundamentalmente nas periferias da cidade. Essas ações favoreceram a divulgação da cultura Hip Hop, arquitetada localmente,

priorizando conteúdos mais voltados para o lado social e político, voltados a temáticas que envolviam raça, gênero e liderança.

Outro ponto que merece destaque é compreender a participação das mulheres no Hip Hop no contexto de Salvador, o que significa contar a história do movimento na Bahia, visto que as demandas por espaço de discussão e formação política dos jovens soteropolitanos no movimento social se proliferaram em torno de questões diversas sobre raça, gênero, juventude, sexualidade, trabalho etc. É importante assinalar que a participação feminina no Hip Hop de Salvador, no entanto, não ocorreu com a ausência de conflitos, isto é, sem questionamentos e discussões sobre o lugar da mulher na sociedade e, conseqüentemente, no Hip Hop, na época. Apesar disso, destaca-se a atuação das mulheres na formação de encontros e ações, com o intuito de fortalecer a parceria entre os gêneros na trajetória do movimento na capital baiana. (BARBOSA, 2011)

Em relação à participação das mulheres no Hip Hop no contexto soteropolitano, Miranda (2018) explica que as mulheres estiveram presentes no movimento desde o início, mas apenas na condição de namoradas ou esposas de *rappers*, grafiteiros e B-boys, ou seja, sem uma participação ativa. Esse autor acrescenta que a partir de 1996, com a divulgação e o conseqüente crescimento do fenômeno cultural em Salvador, que se deu, sobretudo, após a primeira Posse Orí, gradativamente as mulheres começaram a aparecer com os seus pares, ou mesmo como ativistas, para participar do movimento. O autor frisa que, com o surgimento de outras “posses”, a presença feminina se intensificou, fortalecendo-se e firmando-se, ainda mais, com o surgimento da Rede Ayé Hip Hop, Mulheres no Hip Hop, tendo os grupos “O Grito” e o “Hera Negra” se destacado como pioneiros na discussão da figura da mulher e do machismo no âmbito do movimento.

Observa-se, com isso, que a Bahia, conhecida mundialmente como o berço da Axé Music e por sua diversidade cultural, também tem sido, há décadas, reduto do movimento e da cultura Hip Hop, que têm contribuído para fomentar a cultura local em Salvador. Nesse contexto cultural, as produções artísticas inerentes ao movimento Hip Hop foram voltadas para a cultura de rua que, juntamente com o conceito de *black music*, aliou-se à militância social, descentralizando espaços e reforçando a ideia de conquista de uma democracia cultural, tornando-se, não apenas uma constante reafirmação de quebra de protocolos, mas sobretudo de conquistas em solo baiano.

Os agenciamentos socializadores da juventude soteropolitana promovidos pelo movimento Hip Hop em Salvador podem ser comparados aos agenciamentos socializadores e redes de sociabilidade de jovens da periferia de Belo Horizonte observados pelo sociólogo

e pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Juarez Dayrel, em livro intitulado *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Segundo esse pesquisador, o movimento Hip Hop em Belo Horizonte é formado em sua maioria por jovens negros, provenientes das camadas populares e moradores de periferia. A seu ver, “esta realidade faz com que na construção do estilo de vida *rap* haja uma articulação entre seus elementos simbólicos com aqueles próprios a uma cultura popular e, mais especificamente, a uma cultura negra”. (DAYRREL, 2005, p. 117)

De modo similar ao que se observa no movimento Hip Hop em Belo Horizonte, no movimento Hip Hop em Salvador, também composto em sua maioria por jovens negros, pertencentes às camadas populares e moradores de periferia, observa-se a relação entre fluxos de significados atribuídos ao *rap* pela juventude negra das camadas populares com temáticas voltadas às práticas socioculturais locais, como os cultos religiosos de matriz africana, a capoeira, assim como a mistura de sonoridades das festas populares nordestinas. Desse modo, os traços da cultura popular presentes em instrumentos como atabaques e berimbaus, nos ritmos da percussão executada na formação de rodas religiosas, como o candomblé, ou profanas, como a capoeira, são legados de uma tradição, em constante diálogo com o *rap* local.

Embora sejam diversas as abordagens sobre a origem do fenômeno, comungo com Souza (2011), quando diz que o Hip Hop é um movimento cultural que se transforma nos vários contextos em que aporta, se hibridiza e assume distintos formatos, resignificando-se. Segundo essa autora, é um fenômeno que tem na sua musicalidade, o *rap*, um dos elementos de sustentação de sua organização social, cultural e política e, na capital baiana, não é diferente. Na Bahia, estado nordestino que reúne um dos maiores contingentes de negros, marcado por grandes disparidades no que se refere à distribuição de renda, esse movimento destaca o aspecto racial como extremamente relevante para o reconhecimento de sua identidade pessoal e coletiva.

3.6 NA ESCOLA, OS LETRAMENTOS QUE VÊM DAS RUAS: O *RAP* EM QUESTÃO

Os resultados da pesquisa realizada, que incluiu a revisão bibliográfica, a autoetnografia e a pesquisa documental, mostraram que, como educadora, eu precisava encarar o desafio de propor aos educandos letramentos atrelados a suas práticas sociais, em uma perspectiva ideológica e antirracista, capazes de romper com práticas pedagógicas coloniais que subalternizam os(as) alunos(as) e seus saberes e perpetuam a estrutura social

opressiva, em cujos discursos o jovem negro é marginalizado, inviabilizado ou excluído. A necessidade de enfrentar esse desafio é corroborada por Duncan-Andrade e Morrel (2008), professores da San Francisco State University e da University of California, respectivamente, ao discutirem, sob o enfoque da pedagogia crítica, as possibilidades de movimento da teoria para a prática em escolas urbanas. Segundo esses autores, o quadro de exclusão social pode ser revertido se for oferecido ao estudante um conhecimento relevante do ponto de vista cultural, econômico, político e ideológico, responsável por promover uma identificação dos estudantes com a escola como uma instituição parceira com a comunidade, na qual sua identidade e os conhecimentos construídos nas experiências coletivas poderão ser preservados. (DUNCAN-ANDRADE; MORREL, 2008)

Duncan-Andrade e Morrel (2008) postulam ainda ser preciso que se desenvolvam parcerias com as comunidades de modo a oferecer aos estudantes a oportunidade de serem bem-sucedidos no espaço escolar, mantendo suas identidades enquanto juventude urbana. Esse modelo de educação centra-se na concepção de uma cultura urbana escolar, de currículo e pedagogia que identificam o conhecimento dos(as) alunos(as) de áreas urbanas como bens culturais. Nesse contexto, faz-se necessária a preparação desses jovens para que enfrentem as condições de desigualdade social, econômica e racial em suas vidas diárias e a valorização e ampliação dos seus letramentos de modo que se permita a sua inserção escolar como uma efetiva opção.

Nesse modelo de pedagogia crítica apresentado por Duncan-Andrade e Morrel (2008), o currículo precisa refletir a vida dos estudantes, os conhecimentos que eles constroem nas ruas, atrelados às práticas sociais e à cultura juvenil. A escola deve configurar-se como espaço privilegiado de agenciamento e ampliação dos letramentos dos estudantes, assim como de formação de consciência crítica acerca dos caminhos e estratégias de resistência e emancipação políticas, de modo que sejam confrontadas as desigualdades sociais e raciais que pesam sobre a vida dos(as) alunos(as). Nessa perspectiva, os letramentos devem ser entendidos como um processo sócio-histórico de construção de discursos e práticas de oralidade, leitura e escrita.

Nessa perspectiva, apresento uma proposição de trabalho com os letramentos a partir do *rap*, no contexto de sua ampliação, que possibilita a abertura de uma discussão a respeito da própria educação e a necessidade de transformação das práticas escolares que realmente se coloquem a favor dos estudantes menos favorecidos. O discurso do *rap* entra na escola como um espaço do contradiscurso, de resistência e de crítica ao sistema educacional vigente, concebido como um agente de reprodução de um sistema de dominação. Nesse viés, o *rap* é

concebido como letramentos de reexistência que se reportam às matrizes e aos traços de uma história ainda pouco contada (Souza, 2011), nos quais os usos da linguagem são legitimados não com base na razão eurocêntrica que costuma guiar as práticas escolares, mas com base em uma lógica antirracista e decolonial, que rompe com o silêncio do jovem negro, provocando rasuras no discurso discriminatório presente na sociedade brasileira.

De acordo com Duarte (1999), o *rap* não pode ser lido como uma arte enraizada na sofisticação formal das obras de arte fundadas na tradição europeia, nem tampouco concebido como uma mercadoria da indústria cultural, visto que se trata de um fenômeno da cultura popular que critica o capitalismo tardio por meio de uma linguagem expressiva e propõe a necessidade de transformação da sociedade, além de propor uma leitura dialética da realidade e da cultura. O *rap* deve ser lido sob o ponto de vista de seu potencial crítico, que promove por meio do estranhamento da escuta, a consciência social dos excluídos, reunindo diferentes formas de expressão estética, como a dança, o grafite e a música, para denunciar as injustiças e a opressão a que são submetidos os jovens pobres e negros das periferias urbanas.

3.6.1 O *rap* como manifestação cultural da juventude negra

A discussão sobre as relações étnico-raciais no meio educacional traz à tona a reflexão acerca do *rap* nacional no ambiente escolar a partir de sua estética e discurso, como meio de problematizar questões voltadas às relações étnico-raciais, entre as quais a disseminação e perpetuação das desigualdades e do preconceito racial, com vistas à promoção de práticas antirracistas de cunho emancipatório. No trabalho com letramentos que proponho, que teve como ponto de partida o contexto em que se inseriam os(as) alunos(as) da Escola Municipal 15 de Outubro, em sua maioria jovens afrodescendentes e moradores da comunidade do Calafate, bairro de Fazenda Grande do Retiro, Salvador, Bahia, o *rap* é visto como prática social que pode contribuir para a formação de jovens em contextos similares, assim como para a afirmação de suas identidades pela via do reconhecimento.

O *rap* nacional surge, no âmbito escolar, a partir da sua estética e discurso, como expressão cultural da juventude negra. Tal expressão se constitui de múltiplas linguagens, como a música, a performance corporal e a oralidade, as quais revelam os interesses e a identidade do jovem afrodescendente, morador de periferia. Devido ao fato de abrigar essa gama de linguagens originárias de territórios urbanos, as quais podem contribuir para os processos de formação e ampliação dos letramentos do jovem que sofre humilhação social e moral por ser negro, o *rap* foi escolhido como elemento da educação antirracista proposta

neste trabalho. Acredito que, dadas as suas especificidades, esse elemento do Hip Hop permitirá a realização de um trabalho com linguagens em sala de aula por meio do qual seja possível problematizar, junto ao(à) aluno(a), a afirmação e a preservação de sua identidade por meio da valorização de suas origens étnicas e sociais.

Ao se analisar a história do Hip Hop no Brasil e na cena baiana, bem como a trajetória dos ícones dessa modalidade cultural, percebe-se sua complexidade cultural e social. A partir dessa análise, compreende-se que o *rap* faz parte do universo simbólico dos jovens das periferias, cujas lideranças, figuradas pelos *rappers*, dão sentido às suas existências. É através dele que os “*griots* da periferia” preservam as tradições e reforçam a identidade afro-brasileira. São lideranças que têm voz e vez ao reconhecer a força dos “manos” das comunidades nas lutas de resistência nas periferias. São parte dessas comunidades, reconhecem-se como tais e sabem como expressar a dor e os abafados gritos de guerra dos jovens negros, herdeiros da diáspora do Atlântico. O sentimento de localidade provocado pelo *rap* entre esses jovens sinaliza que o Hip Hop possibilita o surgimento e a construção de uma identidade que fortalece os moradores das periferias e os ajuda a superar o processo desintegrador que os situa à margem.

Nesse sentido, o *rap* se configura, dentro do movimento Hip Hop, como uma agência de letramentos da juventude urbana da periferia, dando relevos para variáveis como raça e classe, na proposição de práticas voltadas à oralidade, leitura e escrita. Além disso, insere-se na dinâmica da cultura local, assumindo um papel importante na formação de crianças e adolescentes, ao trazer à pauta a oposição ao discurso hegemônico. O *rap*, como a face musical do movimento, traz, pois, a possibilidade de ampliação dos letramentos dos estudantes, a partir de um processo mais significativo e emancipador de aprendizagem da linguagem, dando contornos às experiências pessoais, cotidianas e de relação social.

Ao narrar a violência e garantir voz e vez a um discurso desprestigiado, em termos de lugar de interlocução, expondo a situação socioeconômica precária em que se encontra grande parte dos jovens atuais, aspectos que por si sós já revelam a violência por eles vivida, o *rap* pode promover a sua politização, além de tornar o currículo culturalmente mais relevante, privilegiando a valorização das identidades negadas e silenciadas na escola. De acordo com Fonseca (2011), em face do grande contingente de alunos(as) de escolas públicas, sobretudo as das periferias dos centros urbanos brasileiros, o *rap* possibilita ecoar vozes normalmente desconsideradas em termos curriculares.

Pode-se dizer que o *rap* evoca raízes históricas da plataforma de reivindicações dos movimentos negros nos Estados Unidos e no Brasil, fomentadas desde o início do século XX.

Também dá eco aos valores propagados por outros movimentos estéticos que acompanharam as discussões acerca do racismo, da pobreza, do preconceito social em suas letras, ritmos e melodia, tanto em nível nacional quanto internacional, tais como o *jazz*, o *blues*, o *funk* e o samba. (FERNANDES, 2014)

A estética do *rap* atualiza os traços simbólicos encontrados em grupos sociais que, na estrutura hierárquica dominante, são vítimas de segregação, em especial naqueles grupos oriundos da diáspora africana. Em outras palavras, o *rap* traz elementos ancestrais da cultura afrodescendente, como a tradição oral, o improviso, as danças e o ritmo, para o centro do movimento Hip Hop. (PITTA, 2019)

A palavra de protesto também é imanente ao *rap*, uma vez que o seu caráter contestador se revela como um importante instrumento de expressão e emancipação política do povo da periferia. Martins (2005) revela que a crítica social dos *rappers* se insere em uma leitura de mundo em que o MC na cultura Hip Hop é visto como o legítimo cronista urbano, pois sua arte está a serviço da resistência e crítica à sociedade urbana contemporânea, ao abordar a exclusão social, a desigualdade entre negros e brancos, a intolerância racial, entre outras questões. O *rapper* procura enfraquecer o discurso dominante e legitimar uma interpretação contra-hegemônica.

A ampliação dos letramentos a partir do *rap* consiste em dedicar uma atenção especial à oralidade e à escuta dos estudantes e enseja o seguinte questionamento: Como aproveitar toda a potência que o Hip Hop oferece como agente de letramentos? Como dar conta de inúmeras questões que surgirão ao longo da SD? Como essa prática pode desconstruir representações estereotipadas discursivas e de cunho racista? (GOMES, 2001) Tais questões têm sido muito presentes no contexto da Escola Municipal 15 de outubro, no território do Calafate. Se nesse processo são grandes os desafios a serem enfrentados, são muitos os caminhos que se mostram possíveis. O *rap* possibilita a rememoração do valor da oralidade em uma sociedade letrada, assim como propicia o encontro com a ancestralidade africana presente nas comunidades grandemente marcadas pela tradição oral, que também contaram com a figura dos *griots*, sábios que circulavam pelas aldeias, disseminando conhecimento e informando a população pela palavra.

Diante da necessidade de inserir criticamente a cultura do negro nos currículos escolares, abraço neste trabalho a possibilidade de tomar o conhecimento dos *rappers* como base de ensino, com base na noção de que os *rappers* são considerados os novos mensageiros urbanos na periferia. Assim, a proposta de letramentos que apresento vislumbra a leitura e produção de *raps*, elaboração de fanzines, criação de bases rítmicas, além de discussões em

rodas de conversa, cujos “temas geradores” serão inspirados pelas temáticas abordadas nas letras, entre outras atividades. Tudo isso de modo a problematizar o sujeito periférico e marginalizado pelo viés histórico e social a fim de que os(as) alunos(as) possam pensar sobre a própria condição social e existencial.

Desse modo, na proposta apresentada tenho o propósito de trilhar um caminho não convencional para os letramentos escolares, investigando a possibilidade de trazer para dentro da sala de aula conteúdos, abordagens temáticas e reflexões que busquem atender aos interesses e demandas dos jovens estudantes, considerando suas vivências na periferia, fortemente marcadas pela oralidade, de modo a conferir relevância e significância ao processo de escolarização. Nessa perspectiva, os letramentos são vistos como um processo sócio-histórico, inseridos nas práticas e usos culturais da língua produzidos em determinado contexto, sendo não somente a escrita, mas também a oralidade, consideradas como atividades centrais da interação verbal. De acordo com essa perspectiva, entende-se que as práticas e usos sociais da língua encontram-se atravessados por atividades discursivas, concebidas como eventos de letramentos. Acredito, pois, que por meio do *rap* e da forte presença da oralidade nele contida é possível alimentar e enriquecer os conhecimentos da juventude urbana a respeito da linguagem, possibilitando uma entrada na escrita mais significativa e relevante do ponto de vista cultural.

Nesse sentido, o objeto de estudo para centrar-se nos discursos e práticas culturais que embasam a língua em uso. O que fundamenta essa ideia é a condição de produção do discurso, com ênfase no modo como se dá a articulação entre os processos discursivos e a língua, dos quais participam o sujeito e a história. É sobre uma base linguística que se desenvolve o discurso que, por sua vez, traduz uma ideologia que representa todo um complexo dominante de produção de sentidos.

O *rap*, face poética do Hip Hop, contribui para a formação discursiva dos jovens, especialmente dos moradores de periferias, uma vez que as composições, que apresentam relatos sobre situações vividas na comunidade, fazem parte de seu cotidiano. Desse modo, o *rap*, além de propiciar, aos jovens, experiências linguísticas construídas em situações comunicativas concretas, possibilita-lhes compreender melhor a sociedade da qual fazem parte. Ademais, as composições são formadas por ritmos, sons, batidas, rimas e poesias que contribuem para a formação e ampliação dos letramentos dos estudantes.

No que concerne ao trabalho com a linguagem verbal que pode ser feito a partir do *rap*, uma das muitas possibilidades é interpretar o significado da escolha de cada palavra na composição de um verso e debater temas próximos da realidade de quem mora na periferia,

mobilizando-os a se interessarem por outros textos. No repertório musical do *rap* sobressai uma sociedade marcada pelas contradições vistas pelo prisma de um sujeito periférico que convive com a violência, abandonado pelos setores governamentais, vítima da segregação e da lógica de consumo de massa e tem, como consequência disso, a sua dignidade subtraída.

Os *rappers* incorporam em suas práticas e composições o enfrentamento da ótica racista que violenta o sujeito periférico. Esse comprometimento político se traduz como resistência e afirmação de corpos que vêm sendo silenciados cultural, social e politicamente ao longo da história. O *rap* constitui-se, assim, em uma prática cultural por meio da qual sujeitos subalternos vêm conquistando maiores espaços para a manifestação de sua subjetividade.

3.6.2 Na oralidade do *rap*: a voz e a vez da periferia

O desprestígio da oralidade em prol da supremacia da cultura escrita, promovido pela escola, tem sido deletério para o enriquecimento da linguagem. Em contrapartida, os estudos em torno do *rap* e dos letramentos possibilitam uma aproximação da escola com a linguagem oral e a retomada da sua relação com a linguagem escrita, visto que a oralidade do *rap* clama por uma linguagem mimética, gestual, corporal, permitindo preservar o contínuo da expressão verbal entre ambas as modalidades. Desse modo, a escrita não é ignorada, pois alimenta a linguagem oral e por ela é alimentada.

O caráter combativo presente nas formulações orais das culturas tradicionais também marca a aproximação entre a oralidade e o *rap*. Isso porque nas culturas tradicionais o conhecimento estava imerso na vida cotidiana dentro de um contexto de luta. Muitas vezes os poemas e versos eram utilizados para envolver as pessoas em um combate oral e intelectual, a partir de provérbios, enigmas ou narração de façanhas. (FERNANDES, 2014) Consoante Niane (1982), o brio da arte de falar dos *griots* residiu em manter na memória dos homens os segredos ancestrais, além de resguardar nomes de reis e de histórias de reinos, a relação com o sistema religioso e as divindades, fatos e fenômenos da vida, enfim, um conhecimento que caracteriza um verdadeiro legado da história secular dos povos negros africanos, não contada em livros nem arquivada de forma escrita, mas resguardada como um tesouro por meio da transmissão oral.

Desse modo, os *rappers* se assemelham aos *griots*, pois no movimento *Hip Hop* é bastante comum os *rappers* participarem de batalhas de rimas, disputas baseadas na habilidade da improvisação do *rapper* e em sua capacidade de rimar, em que narram

experiências coletivas, disseminando seu discurso crítico e opositor, além de atribuírem sentidos às práticas sociais vividas na periferia, conferindo voz a uma parte da população que continua excluída da produção intelectual de conhecimento.

A abordagem das relações étnico-raciais no campo da linguagem permite observar que as experiências orais ligadas à música e o repertório linguístico produzido pela escuta/produção de *raps* nas comunidades são saberes muitas vezes ignorados pelos padrões escolares, sob a alegação de que suas letras são pobres, sem a qualidade poética presente em outros gêneros, inclusive musicais, além de serem considerados como apologia à cultura da violência.

Ao refletir sobre minha experiência de trabalho na Escola Municipal 15 de Outubro, observo que professores(as), funcionários(as) e gestores(as) costumam associar manifestações dos(as) alunos(as) que envolvam o *rap* à violência e à marginalidade, interditando-as no ambiente escolar. A exemplo disso, a respeito de uma batalha de *rap* que aconteceria em um evento festivo na escola, no ano de 2019, um professor disse que seria necessário utilizar coletes à prova de balas. Essa fala do professor vincula-se ao discurso antinegro e reflete a colonialidade da linguagem, que pode ser considerada “como uma dimensão da colonialidade do poder, ou ainda, como fundamental na e para a manutenção da diferença colonial”. (BAPTISTA, 2019, p. 126)

Esse tipo de discurso desconsidera a diversidade e fere o princípio da dignidade humana, respaldando propostas coloniais de letramentos que, ao invés de aproximar, afastam os(as) alunos(as) das práticas de leitura e escrita na escola por irem de encontro aos seus interesses. Tais práticas priorizam o desenvolvimento de habilidades de escrita e de leitura ou gêneros do discurso que, muitas vezes, não permitem o aprofundamento dos sentidos do texto ou a descoberta dos poderes da escrita, muito menos dizem algo significativo aos jovens urbanos da periferia. A dissonância entre a cultura escolar e a cultura local pode ser identificada nesse distanciamento e falta de diálogo entre os letramentos idealizados pela escola e as práticas sociais dos discentes.

Acredito que o *rap*, constituído de múltiplas linguagens, tais como a oralidade, a música e a expressão corporal, por dialogar com as linguagens da periferia, pode contribuir para os processos de formação do jovem afrodescendente morador de periferia, pois agencia letramentos que garantem a afirmação da identidade da juventude periférica, pela via do reconhecimento, conferindo-lhe sentimento de pertença.

Em suma, no cenário educacional brasileiro há uma demanda por práticas escolares antirracistas, que valorizem e ampliem os letramentos dos estudantes, e o *rap* figura como

uma dessas práticas, pois permite, como faziam os *griots*, por meio da oralidade, formular o enriquecimento da escrita e a entrada culturalmente relevante do jovem urbano da periferia no mundo letrado, sugerindo um movimento inverso à lógica proposta pela escola, na qual a escrita impõe-se e superpõe-se à oralidade, discriminando as culturas populares e de massa.

4. PROPOSIÇÃO

A proposição aqui apresentada tem em vista um trabalho com letramentos a partir do *rap* no Ensino Fundamental II por meio dos dispositivos metodológicos da roda de conversa e da Sequência Didática (doravante SD). Tal trabalho foi planejado com base no modelo ideológico de letramentos proposto por Street (2010), o qual associa os letramentos às práticas sociais dos(as) alunos(as). Observar que o *rap* é uma prática social efetiva entre estudantes tornou-se possível por meio da autoetnografia e da pesquisa documental, metodologias de pesquisa que me permitiram investigar o contexto de ensino e aprendizagem em que atuo como professora de língua portuguesa de alunos(as) do 7º ano da Escola Municipal 15 de Outubro, situada na comunidade do Calafate, no bairro da Fazenda Grande do Retiro, em Salvador, Bahia.

Ademais, a revisão bibliográfica a respeito dos estudos e pesquisas sobre os letramentos, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, permitiu-me observar que o *rap*, como elemento do Hip Hop, é uma prática social de jovens negros moradores de grande parte das periferias que se espalham pelo território brasileiro. Portanto, ainda que este trabalho tenha partido de minha experiência no referido contexto, por ser de caráter propositivo, é extensivo a outros contextos escolares brasileiros em que o *rap* se destaque como uma prática social entre os(as) estudantes.

Antes de discorrer sobre o percurso metodológico trilhado, é preciso reafirmar que a pesquisa realizada é qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Moura e Lima (2014, p. 26), caracteriza-se “por adentrar no mundo dos significados das ações e das relações humanas, que não são passíveis de formatação em números e equações, mas que se revestem em critérios de observação e análise que permitem desvendar os seus sentidos e suas significações”.

É importante ressaltar que os referenciais teóricos acessados por meio da pesquisa bibliográfica e os resultados obtidos por meio das investigações autoetnográfica e documental possibilitaram-me perceber, no contexto de ensino-aprendizagem em que eu estava inserida, uma escola de Ensino Fundamental II, a demanda por um trabalho com os letramentos em uma perspectiva ideológica, ou seja, um trabalho com letramentos com base nas práticas sociais dos(as) alunos(as), já que as propostas escolares de leitura e escrita eram comumente recusadas por eles ou por elas por se distanciarem de suas práticas sociais. Observei também que a escuta/leitura e produção de *rap* era uma prática social efetiva entre os(as) alunos(as) que, apesar de ser ignorada ou até mesmo rechaçada pela escola, adentrava

os muros escolares, demarcando identidades, em gestos de resistência ao modelo escolar imposto. A partir desse achado, percebi que os letramentos ligados ao *rap*, um dos elementos da cultura Hip Hop, deveriam ser vistos como rota de fuga à pedagogia “hiperpanóptica” própria dos contextos escolares, conforme apontado por Santos (2019).

Essa visão do trabalho pedagógico com o Hip Hop apontada por Santos (2019) une-se ao entendimento de outros autores que referendam os letramentos a partir do Hip Hop e, mais especificamente, a partir do *rap*, a exemplo de Souza (2011), que os vê como letramentos de re(existência), e de Fernandes (2014), Fonseca (2011) e Pitta (2019), que defendem sua inserção no currículo escolar.

Esta proposição vai ao encontro desse entendimento, pois busca ampliar os letramentos dos(as) alunos(as) a partir do *rap* como prática social da juventude, com base na noção de que a prática social dos(as) alunos(as) deve constituir o eixo estruturante das atividades envolvidas no letramento escolar. (KLEIMAN, 2007) Afinal, segundo Rojo (2009, p. 115), é papel da escola “(...) potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica”.

Aliando-se o dispositivo da roda de conversa à SD busca-se contribuir para potencializar os letramentos do(a)s aluno(a)s e trazer melhorias ao ensino de língua portuguesa, relacionadas não somente à escrita, mas também à oralidade, com base na noção de que à escola não cabe negar ao(à) aluno(a) a oportunidade de que se aproxime da cultura valorizada. Tendo em vista a acepção mais abrangente do conceito de alfabetização apresentado por Freire e Macedo (2011), à construção desta proposição subjaz o pressuposto de que:

Por um lado, os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias, as experiências e à cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender o seu próprio meio ambiente. (FREIRE; MACEDO, 2001, p. 79)

Observa-se, nesse sentido, a necessidade de que os letramentos escolares, isto é, as práticas de leitura e de escrita promovidas pela escola se conectem às práticas sociais dos(as) alunos(as), de modo a ampliá-las, visto que este é o papel da escola, considerada como uma das mais importantes agências de letramento. (ROJO, 2009)

Cumprе salientar que, como a proposta de letramentos aqui apresentada segue o modelo ideológico de letramento (STREET, 2010), é imprescindível que, de início, seja realizada uma investigação diagnóstica sobre o contato dos(as) alunos(as) com o *rap* e os letramentos propiciados por esse elemento da cultura Hip Hop, a fim de que se coloque em prática tal proposta, fazendo-se as adaptações que se mostrarem necessárias.

Essa investigação diagnóstica terá o propósito de levantar dados sobre procedimentos de leitura/escuta e produção de *rap* desenvolvidos pelos(as) alunos(as), observando o contexto socio-histórico-cultural e político em que estão inseridos, com vistas a alavancar o processo de potencialização do diálogo multicultural. O levantamento dos dados será feito em duas etapas distintas, sendo que a primeira etapa corresponderá à realização de uma entrevista socioeconômica escrita e a segunda etapa corresponderá à realização de uma roda de conversa. Ambas as etapas que comporão o levantamento de dados serão guiadas por roteiros previamente elaborados. A entrevista será realizada em um único momento por meio de um roteiro com perguntas fechadas e abertas (Apêndice A, p. 153). A roda de conversa, por sua vez, será realizada em dois momentos, sendo cada um desses momentos guiado por um roteiro com perguntas abertas (Apêndices B, p. 156 e C, p. 157).

4.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA, A RODA

A roda de conversa é explorada neste trabalho como um dispositivo de diálogo e de interação em sala de aula, que potencializa as vozes de estudantes por meio de um exercício reflexivo. Esse dispositivo metodológico é respaldado teoricamente por Moura e Lima (2014), que discutem sobre sua proposta, sua forma de realização e a análise dos dados, e por Souza e Lima (2019), para quem a escola é lugar privilegiado para implementar “ações em direção ao reconhecimento e afirmação das diferenças enquanto ponto de partida para a construção de relações equânimes, baseadas na igualdade de direitos”. (SOUZA; LIMA, 2019, p. 162) Chegou à escola como dispositivo de ensino, de modo a estender-se às pesquisas educacionais e, embora não seja algo novo, a novidade está em valer-se dela para a coleta de dados para a pesquisa qualitativa. (MOURA e LIMA, 2014) Ao discutirem sobre por que e como fazer uso da roda de conversa, Souza e Lima (2019) aludem a suas experiências formativas para credenciá-la como

dispositivo metodológico para suscitar e potencializar a participação, o diálogo e o empoderamento, pois, apoiada em um ou mais recursos, é capaz de mobilizar a fala dos diferentes sujeitos, envolvê-los em um círculo de cultura; com a roda ocorre desnaturalização das desigualdades e ampliação do discurso sobre si e sobre o outro... (SOUZA e LIMA, 2019, p. 167)

Quando utilizada em projetos e/ou pesquisas sobre a escola ou a sala de aula e em projetos de formação, a roda de conversa é considerada por Souza e Lima (2019) como um potente dispositivo metodológico que possibilita desvelar traços das identidades dos sujeitos, de suas vivências cotidianas e das práticas sociais e educativas em que se envolvem. Isso porque consiste em um método de debate acerca de determinada temática, que pressupõe o exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, que expressam e escutam os seus pares e a si mesmos, por meio do exercício reflexivo, sendo os momentos de escuta mais numerosos do que os de fala. Assim sendo, um dos objetivos da roda é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos sobre a temática proposta.

No contexto de pesquisa e formação, a roda de conversa favorece reflexões de professores(as) e estudantes, pois é uma metodologia participativa, que visa a romper com a cultura de silenciamento que persiste na sociedade e no ambiente escolar. Isso porque, na sala de aula, pode ser caminho para que os estudantes se coloquem com corpo e voz, ocupando lugar de destaque em um espaço onde sua voz costuma ser silenciada de todas as formas, cerceamento bem conhecido por estudantes negros(as), público majoritário da escola pública na Bahia e no Brasil. (SOUZA E LIMA, 2019)

Além disso, de acordo com Souza e Lima (2019), perguntar sobre quem está na sala de aula enseja conhecer o(a)s educando(a)s e suas culturas, o que suscita uma reflexão sobre os modos de ser professor(a). Nesse sentido, a roda de conversa significa uma mudança didática na sala de aula, pois subverte a lógica tradicional segundo a qual apenas o(a) professor(a) fala, funcionando como instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas de letramentos dos(as) estudantes, advindas do *rap*. Dessa forma, a roda permite trabalhar os letramentos como práticas sociais dos(as) estudantes em uma perspectiva antirracista, de modo a enfrentar o silêncio do negro no âmbito escolar, oportunizando que reflitam a respeito de fatores que provocam o apagamento de suas vozes.

Moura e Lima (2014) compreendem que a roda de conversa promove a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos, por meio da construção de diálogos que não obedecem a uma só lógica, visto que neles se encontram o pensar e o

falar de indivíduos cujas histórias de vida são diferentes e apresentam maneiras próprias de pensar e de sentir. Por isso, nessa proposição, ela foi escolhida como meio para conhecer os(as) estudantes e, principalmente, as práticas sociais que eles trazem da rua para a escola, em especial no que diz respeito ao *rap*.

A roda de conversa é um momento de diálogo e de partilha, pois pressupõe um exercício de escuta e fala, em que as colocações de cada participante vão sendo construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para assentir com a fala imediatamente anterior. (MOURA e LIMA, 2014) Creio que esse instrumento promoverá o fortalecimento dos integrantes para que enfrentem as proibições e limitações impostas na relação assimétrica de ensino. Isso porque, nas palavras de Souza e Lima (2019, p. 170):

A dinâmica que se instaura numa roda possibilita o questionamento, a crítica, e o posicionamento do grupo e, assim, modifica o dia a dia e se traduz num processo político de resistência e criatividade, que destaca a presença ativa da juventude, que hoje está, em muitos lugares, redesenhando formas de ocupar os espaços – também os escolares.

Nesta proposição a roda de conversa é vista como um dispositivo metodológico que, aliado à SD, é utilizado não apenas para a coleta de dados diagnósticos sobre a relação dos(as) alunos(as) com o *rap*, mas tem também uma finalidade pedagógica. Em outras palavras, a roda será utilizada como estratégia para a realização de uma escuta atenta das histórias de vida dos(as) alunos(as) e da sua relação com o *rap*, de modo a subsidiar a SD, seja criando uma situação dialógica favorável ao trabalho com o gênero textual em questão, seja oferecendo subsídios para a avaliação e possíveis reformulações do trabalho. Na interlocução, a professora-pesquisadora assumirá o papel de partícipe e não de inquisidora, a fim de investigar suas práticas sociais e propor letramentos escolares capazes de ampliá-las. A seguir, é traçado um esboço sobre o que será considerado na realização e condução das rodas.

4.1.1 Realização e condução da roda de conversa

A roda de conversa será realizada com os objetivos de criar uma situação de interlocução favorável à introdução da SD, ou seja, como motivação, e de oferecer dados que subsidiem o seu encaminhamento, de tal modo que ela possa ser adequada às peculiaridades dos(as) alunos(as). Ocorrerá com os(as) alunos(as) dispostos em semicírculo, de modo que

poderão não apenas dialogar sobre si, mas também apresentar sugestões, críticas e opiniões relativas à proposta de SD apresentada.

Antes de dar início à SD, será realizada uma roda de conversa com duração de 100min, dividida em dois momentos de 50min. O primeiro momento terá como objetivo investigar, para fins diagnósticos, a relação entre o *rap* e as práticas sociais dos(as) alunos(as). Para isso, terá como guia a questão-tema “qual é a relação entre o *rap* e as práticas sociais dos jovens?” e será orientado por um roteiro previamente elaborado (Apêndice B, p. 156). O segundo momento terá como objetivo motivar os(as) discentes a participarem da SD, devendo ser guiado pela questão-tema “qual é a importância do *rap* dentro do universo Hip Hop?” e, assim como o primeiro momento, por um roteiro previamente elaborado (Apêndice C, p. 157). Saliente-se que esses roteiros são flexíveis e, portanto, suscetíveis ao acréscimo ou à supressão de perguntas, a depender das demandas e/ou indagações que venham a surgir no decorrer do trabalho.

Além dessa primeira roda de conversa, serão realizadas mais duas rodas com a mesma duração. A segunda roda será realizada após o segundo módulo e terá o objetivo de avaliar o andamento do trabalho, a fim de que, caso necessário, sejam feitas adequações na SD. Essa segunda roda será guiada pela questão-tema “o trabalho com o *rap* em sala de aula corresponde aos seus interesses?” e por um roteiro previamente elaborado (Apêndice D, p. 158). A última roda, por sua vez, será realizada após a etapa de produção final da SD, ou seja, depois de finalizada a SD, com fins de avaliação de todo o trabalho realizado. Essa última roda será guiada pela questão-tema “a proposta de trabalhar com o *rap* é significativa do ponto de vista da construção de conhecimentos?” e por um roteiro previamente elaborado (Apêndice E, p. 159).

O planejamento das rodas de conversa deverá levar em conta cuidados importantes, como: a) preparação das perguntas e provocações iniciais; b) manutenção do foco com observância do objetivo; c) garantia de que todos os participantes tenham a oportunidade de falar por meio da condução dos turnos de fala e gerenciamento do tempo. Além desses cuidados, Souza e Lima (2019) fazem uma advertência sobre a necessidade de ponderação quanto a uma possível intervenção do(a) professor(a) diante de falas sexistas e machistas, preconceituosas e discriminatórias, que, porventura, emergirem dentre as falas dos(as) alunos(as). Para essas autoras, uma intervenção que propicie refletir sobre essas questões emergentes pode ser feita em outro momento, por meio de outras rodas de conversa realizadas com o propósito de discutir essas temáticas. Isso porque, segundo elas, o objetivo da roda é

ouvir os participantes e, se feita na hora, a intervenção do(a) professor(a)-mediador(a) pode inibir a participação, cercear e silenciar os participantes.

O primeiro encontro para a roda de conversa será antecedido de um convite impresso elaborado pelo professor(a)-mediador(a) e entregue a cada aluno(a). No ato de entrega dos convites serão apresentados mais detalhes sobre a proposta e os(as) alunos(as) serão conclamados(as) à preparação do ambiente da roda, a fim de que se sintam à vontade para conversar, uma vez que não é comum no ambiente escolar esse momento de diálogo. As carteiras serão organizadas em círculos, a fim de que se dê uma nova configuração à sala de aula.

Antes de dar início à roda de conversa, o(a) professor(a)-mediador(a) discorrerá sobre a pesquisa e sua metodologia e buscará construir vínculos de confiança necessários para o diálogo. Pedirá, em seguida, que os(as) alunos(as) respondam ao roteiro de entrevista socioeconômica. Para iniciar a primeira roda de conversa, que tem o propósito de fazer um diagnóstico das relações que os(as) discentes estabelecem com o *rap*, o(a) professor(a) lançará a questão-tema do primeiro momento para que a conversa comece a se desenvolver, ao longo do qual serão utilizadas questões previamente elaboradas (Apêndice B, p. 156). Após essa fase diagnóstica, com base no roteiro para motivação e adesão dos(as) alunos(as) à SD (Apêndice C, p. 157), o(a) professor(a) lançará a questão-tema que iniciará o segundo momento dessa mesma roda, o qual terá o objetivo de motivar os alunos a aderirem à SD.

Os formatos das demais rodas de conversa serão similares ao formato desse primeiro encontro, sendo que cada roda será norteadada por um eixo próprio e será guiada por um roteiro previamente elaborado (apêndices D, p. 158, e E, p. 159). Saliente-se que os roteiros poderão sofrer alterações a depender do andamento do trabalho. Acredita-se que essa estratégia metodológica favoreça a interação tão necessária à constituição da identidade e que os diálogos sejam férteis e produtivos, capazes de romper com a cultura de silenciamento que insiste em se manter viva na escola e na sociedade. (SOUZA e LIMA, 2019) Ao final de cada roda de conversa, o(a) professor(a) fará as anotações em que registrará suas impressões.

O *rap* é uma maneira potente de dar visibilidade a diferentes projetos de dizer, pois, dada a proximidade e a familiaridade de muitos(as) alunos(as) com esse gênero textual, em especial o(a)s que estão na educação básica, é um meio eficaz para a abordagem dos eixos de leitura e produção de textos. Isso porque possibilita o trabalho com leitura e produção, dando ênfase às instâncias de produção e de recepção, de modo a ir ao encontro do que propõem os PCN em termos de valores e atitudes relativos às práticas de linguagem, em especial no que tange ao reconhecimento de que “o domínio dos usos sociais da linguagem

oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade”. (BRASIL, 1998, p. 54)

A primeira roda de conversa, conforme já mencionado, será realizada com a finalidade de diagnosticar a relação dos(as) estudantes com o *rap* e de motivá-los a participarem da SD. Assim, os(as) alunos(as) terão a oportunidade de falar sobre a cultura Hip Hop e, mais especificamente, sobre o *rap* como um dos seus elementos e como prática social da juventude negra, detalhando as características desse gênero textual, os temas comumente abordados nas canções de *rap*, os MC's etc.

Em linhas gerais, a SD, conforme detalhada no próximo tópico, compreenderá a apresentação do modelo didático do gênero textual *rap*, a produção inicial de um *rap*, a escuta/leitura e produção de *raps* nos módulos 1, 2 e 3 e a produção final de um *rap*. A duração da SD será de 42 horas/aula.

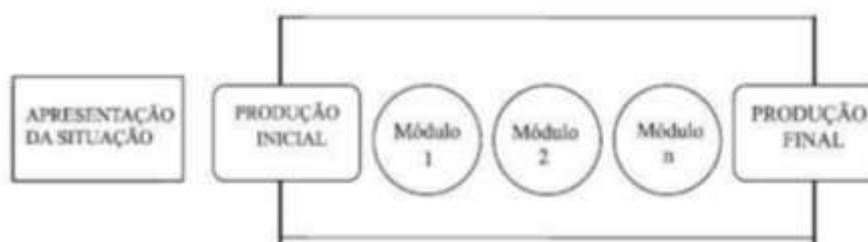
4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao apresentarem um modelo de sequência didática para o oral e para a escrita, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) explicam que esse dispositivo metodológico é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O modelo apresentado por esses autores, integrantes do Grupo de Genebra, consiste em um procedimento dividido em quatro etapas: apresentação da situação comunicacional a ser trabalhada, produção inicial, módulos de aprofundamento do gênero textual escolhido e a produção final. Cada uma dessas etapas, segundo os autores, permite que os(as) alunos(as) desenvolvam suas “capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Trata-se, pois, de um procedimento metodológico estruturado por um conjunto de atividades conectadas entre si, que têm como objeto unificador a aprendizagem um gênero textual. Esse procedimento sistematiza o planejamento do conteúdo, ou seja, das dimensões ensináveis do gênero, objeto da SD oportunizando ao(à) aluno(a) participar de uma prática de linguagem situada e possibilitando sua aprendizagem de forma progressiva.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é uma ferramenta que, a partir do trabalho com um gênero textual, favorece o desenvolvimento da escrita ou da oralidade em conformidade com diferentes situações comunicativas. Desse modo, a intervenção proposta dialoga com a perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre

SD. Esta, para os teóricos, favorece “(...) a mudança e a promoção dos(as) alunos(as) ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97) Nessa perspectiva, a SD segue o esquema:

Fig. 2: Esquema de sequência didática apresentado pelo grupo de Genebra



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98).

De acordo com esse esquema, a SD se inicia a partir da apresentação da situação comunicativa, que tem a finalidade de expor aos(as) alunos(as) um gênero textual que será trabalhado ao longo dos módulos e concluído na produção final. De maneira simultânea, ela prepara o(a)s estudantes para a produção inicial, entendida como uma primeira tentativa de realização do gênero, que será trabalhado nos módulos. Portanto, a apresentação da situação é, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98-99), “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”, no qual se distinguem duas dimensões principais, quais sejam: a apresentação de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, de forma explícita, para que os(as) alunos(as) compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir, produzindo um texto oral ou escrito e a preparação dos conteúdos que serão trabalhados. No que tange à primeira dimensão, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98-99):

Deve-se dar indicações que respondam às seguintes questões: – Qual é o gênero que será abordado? Para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado. – A quem se dirige a produção? Os destinatários possíveis são múltiplos: os pais; outras turmas da escola; turmas de outras escolas; os alunos da turma; um grupo de alunos da turma; pessoas do bairro... – Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula. – Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos; uns após os outros; individualmente ou em grupos etc

A produção inicial (Fig. 1) caracteriza-se pela tentativa, por parte dos(as) alunos(as), de elaborar um primeiro texto oral ou escrito que corresponda à situação dada. Trata-se de

uma experiência que permite ao(à) professor(a) identificar as capacidades e potencialidades que os(as) alunos(as) já dispõem. Embora possa ser simplificada e com uma preparação mínima sobre o tema escolhido, a produção inicial funciona como reguladora da SD, tanto para os(as) alunos(as) quanto para o(a) professor(a).

Para os(as) alunos(as), a produção de um texto oral ou escrito dá significado aos elementos discutidos na apresentação da situação, possibilitando sua familiarização com o gênero abordado na SD e sua percepção sobre o que já sabem fazer e quais problemas precisam resolver. Por meio da produção, o gênero textual contemplado na SD delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas, assim como se constitui em lugar de aprendizagem necessária. Desse modo, a SD começa pela definição do que é necessário trabalhar a fim de ampliar as aptidões de linguagem dos(as) alunos(as) que, ao se apropriarem dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais aptos a realizar a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Após a primeira produção (produção inicial), o(a) docente avaliará os textos, observando se respeitam as características do gênero escolhido, e, a partir disso, fazer os ajustes necessários nos módulos, com vistas a dar continuidade à SD. Depois de todo esse processo, o(a) aluno(a) poderá aprimorar sua produção inicial (reescrita), agora com novos conhecimentos adquiridos no decorrer do desenvolvimento dos módulos, favorecendo uma escrita/oralidade adequada à situação comunicativa abarcada pelo gênero textual trabalhado.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nos módulos (Fig. 1) são trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção e oferecidos aos(às) alunos(as) os instrumentos necessários para superá-los. De acordo com esses autores, a produção de textos orais e escritos é um processo complexo, pois envolve vários níveis cognitivos que funcionam ao mesmo tempo. Esses autores distinguem quatro níveis como principais na produção de textos: a) a representação da situação de comunicação, que envolve conhecimentos acerca do destinatário do texto, da finalidade pretendida, de sua própria posição enquanto autor ou locutor e do gênero trabalhado; b) a elaboração dos conteúdos, que envolve conhecimentos acerca das técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdo; c) o planejamento do texto, que envolve fazer um plano de texto de acordo com a finalidade que se deseja atingir; d) a realização do texto, que envolve a escolha de aspectos linguístico-discursivos que atendam a situação comunicativa do texto.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que nos módulos se deve variar os modos de trabalho, utilizando-se de atividades e de exercícios diversificados que relacionem intimamente leitura/escuta e produção oral e escrita, enriquecedores do trabalho em sala de

aula. Esses autores distinguem três grandes categorias de atividades e de exercícios: a) as atividades de observação e de análise de textos; b) as tarefas simplificadas de produção de textos; c) a elaboração de uma linguagem comum para abordar os textos produzidos, comentar e opinar sobre eles, criticá-los, melhorá-los. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio da realização dos módulos, os(as) alunos(as) aprendem também a falar sobre o gênero abordado, adquirindo um vocabulário e uma linguagem técnica comuns à classe e ao(à) professor(a), sendo essa linguagem comunicável a outros, além de favorecer uma atitude reflexiva e a revisão do próprio texto.

Já a produção final (Fig. 1), consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o momento em que o(a) aluno(a) produzirá um texto a partir dos conhecimentos construídos durante a SD, para fins de avaliação, sendo importante que ele encontre, nesse momento, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. Para os autores, a avaliação deve ser vista como um processo de comunicação e de trocas, devendo orientar os(as) professores(as) para uma atitude responsável, humanista e profissional.

4.2.1 O gênero textual *rap* (duração: 08 horas/aula)

A apresentação da situação, que se caracteriza como a de exposição do modelo didático do gênero textual, tem o objetivo de que os(as) alunos(as) identifiquem as características gerais do gênero textual *rap*, como a estrutura composicional, o tema, o estilo e os modos de circulação, a partir da escuta/leitura desse gênero-foco.

Primeiramente, será aberta uma discussão, em sala de aula, em que o *rap* será apresentado, de forma bastante explícita, como um gênero textual produzido no âmbito de um agir comunicativo, em um quadro social determinado. Nessa discussão, o professor explicitará também que os *raps* formam uma teia discursiva em que tudo o que o constitui historicamente se interconecta, trazendo consigo valores e intenções específicas do contexto social em que emergem. Os(as) alunos(as) deverão agir comunicativamente nessa teia discursiva, escutando/lendo e produzindo *raps*. Como indicações que respondam a questões sobre o gênero que será abordado, será solicitado que os(as) alunos(as), inicialmente, escutem uma canção de *rap*, a fim de que identifiquem o destinatário do texto, a partir da pergunta: *A quem se dirige a produção?* Após essa escuta será também possível formular as primeiras definições sobre a forma que assumirá a produção final e sobre quem participará da produção: produção coletiva, individual ou em grupos.

Ainda na etapa de apresentação da situação, serão preparados os conteúdos dos textos que serão produzidos, que envolverão a escuta/leitura e produção oral e escrita de *raps*, assim como a discussão sobre questões relativas à educação das relações étnico-raciais que emergem do trabalho com a prática social do *rap*. É necessário que os(as) alunos(as) percebam, de imediato, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. Para tanto, serão solicitados(as) a realizarem uma pesquisa livre sobre o *rap* e o seu lugar dentro da cultura Hip Hop, verificando as diferenças entre as modalidades *rap* canção e *freestyle*. Os resultados dessa pesquisa serão apresentados e discutidos em sala de aula.

Sequencialmente, assistirão ao vídeo documentário *O rap pelo rap: documentário sobre Hip Hop e rap no Brasil* (FÁVERO, 2003), que tem a duração de 01h15min4s. Trata-se de um documentário que apresenta um histórico sobre o universo Hip Hop, em especial sobre o *rap*, por meio de uma linguagem simples e direta e, portanto, acessível a alunos(as) do Ensino Fundamental II. Após a leitura fílmica, os(as) alunos(as) terão um espaço para tecer comentários sobre o *rap* e a cultura Hip Hop a partir do que tiverem visto no documentário.

Posteriormente, ainda na apresentação da situação, os(as) alunos(as) serão convidados(as) a assistir ao vídeo *Um breve comentário sobre o rap nacional* (HENRIQUE, 2013), formado por excertos de documentários que enfatizam o *rap* nacional e o ponto de vista de *rappers*, entre eles, Emicida e Marcelo D2. Em seguida, abrir-se-á, em sala de aula, espaço para discussão sobre o documentário.

Na sequência, os(as) alunos(as) assistirão ao videoclipe do *rap Milionário do sonho* (OLIVEIRA, 2014), do *rapper* Emicida, podendo acompanhar a letra por meio de cópias impressas que lhes serão entregues (Anexo A, p. 166). A fim de que percebam a ritmo e a entonação, a turma será dividida em grupos e a canção será jogralizada. Em seguida, será realizada uma leitura do *rap*, considerando-se os seus aspectos linguísticos e extralinguísticos, tais como o lugar social onde ele circula, o conteúdo, as imagens, o ritmo, a rima e os efeitos de sentido produzidos pelo jogo linguístico-discursivo presente no texto.

A partir do contato direto com o gênero textual visado, o *rap*, e com outros gêneros que o abordem, como os documentários, espera-se que na fase de apresentação da situação sejam fornecidas aos(as) alunos(as) todas as informações necessárias para que conheçam a proposta de leitura/escuta e produção de *raps* e a aprendizagem de linguagem a que está relacionada.

4.2.2 Produção inicial: o *rap* da vida (duração: 06 horas/aula)

Esta fase da SD é a produção inicial, cujo objetivo é o de que o(a) aluno(a) produza um *rap* a partir do que tem a dizer sobre o mundo e sobre o contexto sócio-histórico do qual faz parte. Antes, porém, dessa produção, será solicitado aos alunos que tragam canções de *rap* de sua preferência para a sala de aula. Dentre essas, eles escolherão cinco para audição, de acordo com sua afinidade, por meio de votação. A partir da audição das canções escolhidas, os(as) alunos(as) serão convidados(as) a discutir acerca dos temas presentes, buscando estabelecer relações entre o que é abordado e a realidade sócio-histórica em que estão inseridos. O(a) professor(a) intermediará a discussão, fazendo perguntas como: A realidade descrita nessa canção de *rap* se aproxima de outras realidades? Há denúncias na canção? De quem é a voz que fala no texto? Essa voz fala em nome de outras pessoas? Em que aspectos a realidade social abordada na canção se aproxima e/ou se afasta da sua realidade? Com essas perguntas espera-se que os(as) alunos(as) observem que as canções de *rap*, de modo geral, fazem parte de um discurso em que são recorrentes temáticas relativas à vida de jovens negros das periferias brasileiras, atreladas ao racismo e preconceito diário.

Após essa discussão e anteriormente à produção inicial, os(as) alunos(as) farão a audição da canção *Herança*, de Drik Barbosa (Anexo B, p. 167), podendo acompanhar a letra por meio de cópias impressas, e assistirão ao videoclipe intitulado *Drik Barbosa – Herança part. Anna Tréa* (Álbum visual) (BARBOSA, 2019), que tem a duração de 04min23s. A escolha desse *rap* se deve ao fato de que é uma canção que cruza a narrativa autobiográfica com a história de muitas mulheres negras, abordando o racismo estrutural.

Após isso, será aberto um espaço para discussão, em que será realizada a leitura coletiva do videoclipe e da letra da canção. Em seguida, os(as) alunos(as) serão convidados(as) a assistir à entrevista intitulada *Djonga: ‘até hoje eu não tenho dimensão do meu tamanho’*. (PEREIRA, 2020) A partir disso, será aberta discussão sobre o *rapper* em questão e sobre outros *rappers* trazidos à baila por eles. Após a discussão, os(as) alunos(as) serão indagados(as) sobre aspectos relativos às especificidades do gênero textual em questão, seu público-alvo e a esfera em que comumente circula.

Por fim, os(as) discentes serão solicitados(as) a produzir uma canção de *rap*, de preferência dentro da temática “o *rap* de minha vida”. Essa produção inicial servirá como um diagnóstico tanto para os(as) alunos(as) como para o(a) professor(a)-mediador(a).

4.2.3 Módulo 1: as capacidades de ação e discursiva rumo ao processo de criação (duração: 08 horas/aula)

O módulo 1 tem o propósito de trabalhar a capacidade de ação e a capacidade discursiva por meio da escuta de *rap*. Na capacidade de ação (adaptar-se às características do contexto e do referente, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993 *apud* Dolz e Schneuwly, 2004), considera-se o contexto sócio-histórico de produção do gênero em questão através de uma atividade em que os(as) alunos(as) serão levados(as) a identificar a situação de produção de *raps* a partir das seguintes questões: Quem produz *rap*? Por que o produz? Para quem o produz? Além disso, será trabalhada nessa etapa o conteúdo temático, ou seja, o que é dizível nos textos do gênero.

Para trabalharem a capacidade de ação, os(as) alunos(as) assistirão ao videoclipe *Cesar MC – Canção infantil part. Cristal (VideoClipe Oficial)* (CESAR, 2019) do *rap Canção Infantil* (Anexo C, p.169), que tem a duração de 07min4s. Em seguida, será feita uma leitura coletiva do videoclipe, observando-se os recursos audiovisuais utilizados no texto para a construção de sentidos. Feito isso, os(as) alunos(as) assistirão ao documentário intitulado *MC Cesar: rap que faz chorar* (DUARTE, 2019), que tem 13min54s de duração. Esse documentário aborda a vida de Mc César, mostrando como ele tornou-se um *rapper* e discorre sobre o processo de produção do *rap Canção infantil*. A partir dessa leitura fílmica, os(as) alunos(as) poderão observar se os sentidos que eles atribuíram ao *rap Canção infantil* coincidem com a leitura feita no documentário. Ao final, eles farão uma atividade escrita de leitura (Apêndice F, p. 160) sobre a canção, a fim de consolidarem as leituras feitas.

Em seguida, os(as) alunos(as) serão convidados(as) a assistirem ao videoclipe Tássia Reis – Ouça-me RMX (Videoclipe oficial) (REIS, 2018) da canção Ouça-me (Anexo D, p. 172), de Tássia Reis, que tem 04min09s de duração. Tássia Reis é uma MC paulistana de grande referência para o cenário atual do *rap* nacional e essa sua canção foi escolhida para ser trabalhada na SD porque se opõe aos discursos hegemônicos das mídias corporativas e da história oficial do Brasil, em que jovens negros e negras moradores de periferias (em sua grande maioria), não figuram como autores de suas próprias narrativas. Ou seja, essa música faz coro ao contradiscurso que caracteriza o *rap*, em que as vozes, os corpos e os letramentos das juventudes negras têm lugar, rompendo com o silêncio que lhes é imposto. Essa canção contesta a imaginação hegemônica sobre o que é língua e sobre o que é negritude, refletindo a construção da identidade que carrega consigo, uma vez que representa palavras de luta para si e outras mulheres, negras, periféricas e MCs.

Nos versos “Vim dessa voz ouvida e não mais oprimida / Equalizada por todos cafundós e confins” observa-se a oposição existente entre poder de falar e ser ouvido(a) e o silêncio opressivo. Na canção, a MC pode falar e, ao ser ouvida, pode amplificar sua voz, rompendo com a opressão do silêncio. Na primeira parte do *rap*, há referências simbólicas à luta e à resistência da negritude, assim como a autoafirmação e o pertencimento às raízes ancestrais. O verso "o sangue de rainha ginga e ainda corre em mim" remete, de forma afetiva, a um passado do povo negro, de forma a envolver um sentimento de vínculo e ascendência, em *contraposição* à ideia de subalternidade e subserviência.

A partir da análise de *Ouçame*, o(a) professor(a) deverá lançar uma discussão sobre as questões do silêncio e da ancestralidade, promovendo reflexões sobre elas e sobre o apagamento cultural ou a estigmatização de referências e símbolos agregados à população negra. Essa perspectiva de trabalho vai ao encontro da Lei 10.639/03, pois (res)significa os saberes sobre a historicidade negra, já que possibilita vislumbrar a realidade histórica negra sob uma perspectiva diaspórica e de resistência.

Ouçame traz também à discussão a manutenção dos privilégios e as desigualdades nas relações raciais que alimentam as práticas de silenciamento e a ausência da escuta. Problematisa questões sobre ser negro(a) no Brasil, denunciando o racismo estrutural e, ao mesmo tempo, demonstrando resistência por meio do enaltecimento de características negras, comumente diminuídas, devido ao processo de embranquecimento social. Tássia fala sobre um corpo que negou e resistiu ao processo de branqueamento: “meu *rap* é crespo”, “meu hair é bom”. A presença da língua inglesa evidencia uma resistência diaspórica, dando ao *rap* uma dimensão internacional. Além disso, ao afirmar “Meu hair é bom”, a MC se *contrapõe* à noção construída ao longo dos séculos na sociedade brasileira de que para ser belo o corpo tem de atender ao padrão de beleza europeu.

Ademais, essa canção propicia a reflexão sobre a representatividade feminina no universo predominantemente masculino do *rap* e a necessidade de que as mulheres tenham voz e sejam ouvidas. Temas como o controle do corpo da mulher negra e o machismo enfrentado diariamente por elas são frequentemente abordados por Tássia Reis em suas letras, e em *Ouçame* não é diferente.

Com o propósito de realçar essa reflexão e aproximar os(as) alunos(as) do processo de criação, eles(elas) serão convidados(as) a realizar a leitura de uma entrevista escrita com Tássia Reis, tendo a oportunidade de discutir sobre o texto. Nessa entrevista, essa *raper* conta como se deu seu ingresso no Hip Hop, ressaltando que o movimento despertou seu senso crítico e lhe apresentou a luta dos direitos civis, além de ter lhe acolhido, após não ter

conseguido ingressar no mercado de trabalho na sua área de formação, devido ao racismo estrutural. Aborda também a invisibilidade da mulher na sociedade e no Hip Hop e atribui às novas mídias e plataformas digitais a oportunidade de as mulheres terem o seu lugar de fala. Ademais, ela descreve seu processo criativo, servindo de referência para o processo de produção dos(as) alunos(as).

Para trabalharem a capacidade discursiva (mobilizar modelos discursivos, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993, *apud* Dolz e Schneuwly, 2004), serão propostas as seguintes questões abertas: a) Como se caracteriza a linguagem utilizada no *rap*? b) Como os textos são apresentados? c) O que as temáticas abordadas têm em comum? d) Como se caracteriza a linguagem utilizada e quais são seus efeitos? e) Você conhece outra modalidade de *rap*? f) Você acha que o *rap* sofre mudança a depender do contexto social em que é produzido? Apresente alguns exemplos.

Ainda nesse módulo, o(a) professor(a) pedirá que os(as) alunos(as) retomem as canções de *rap* produzidas por eles e solicitará que apresentem sua canção para a turma, sendo essa apresentação facultativa. Na sequência, o(a) professora(a) apresentará aos(as) alunos(as) a página de internet intitulada *Como escrever letras de rap* (WIKIHOW, 2020), que dispõe de um tutorial com passos para a produção da letra de um *rap*, desde a escolha do tema ao uso de figuras de linguagem.

O(a) professor(a) proporrá uma leitura comentada desse tutorial, que permitirá abordar os seguintes pontos: a construção do vocabulário; o treinamento do ouvido para a captação de ritmos; a focalização no que se quer dizer (ressaltando que compor sobre a própria vida dá credibilidade à canção); o registro escrito das ideias que surgirem à mente; a produção do “gancho”, isto é, a parte da música que desperta a atenção do ouvinte e o deixa com vontade de ouvir a música novamente; a memorização da letra; o programa de edição de áudio e formas de baixá-lo; a junção da letra à batida; a gravação e a regravação do *rap*; a seleção da melhor gravação. Ao longo dessa leitura comentada, os(as) alunos(as) terão oportunidade de tecer comentários, apresentar opiniões e contribuir com sugestões.

Após essa leitura comentada, os(as) alunos(as) serão convidados(as) a formarem grupos de cinco, a fim de que, com base nas instruções do tutorial lido e comentado, avaliem os *raps* produzidos pelos colegas de grupo e apresentem sugestões quanto a uma possível reescrita dos textos. A partir disso, será facultado aos(as) alunos(as) fazerem a reescrita da sua produção inicial ou produzirem um novo texto com base nos conhecimentos construídos até esse momento.

Para isso, o(a) professor(a) pedirá que o(a) aluno(a) faça o planejamento do texto, estruturando-o de acordo com um plano que atenda à estrutura convencional que caracteriza o gênero, considerando, também, a finalidade do texto e seu destinatário. Esse plano deverá também vislumbrar a temática a ser abordada e ideias voltadas a essa temática, de modo a enriquecer o texto em termos de conteúdo. Quanto à realização do texto propriamente dita, o(a) professor(a) orientará o(a) aluno(a) a escolher os meios de linguagem mais eficazes para produzi-lo, isto é, lançar mão de aspectos linguístico-discursivos apropriados à situação discursiva do *rap*, tais como vocabulário e estruturas gramaticais adequados.

4.2.4 Módulo 2: efeitos de sentido no discurso do *rap*: exercício da escuta/leitura e produção (duração: 08 horas/aula)

Um dos dois principais objetivos deste módulo (módulo 2) é promover a análise dos efeitos de sentido no discurso do *rap* provocados não apenas pelos aspectos linguísticos, mas também por outras dimensões da linguagem, a partir da escuta/leitura de *raps*. Para isso, serão analisadas uma canção de *rap* de Gabriel o Pensador e as produções dos(as) alunos(as) realizadas até o momento. O outro objetivo é exercitar a produção de *raps* por meio de uma oficina, de uma palestra proferida por *rappers* e da leitura de tutoriais.

Primeiramente, os(as) alunos(as) farão uma audição do *rap A Bala perdida* (Anexo E, p. 174), de Gabriel o Pensador, atentando-se à letra e aos arranjos, de modo a atribuir sentidos ao texto. Posteriormente, será feita pelos(as) alunos(as) uma segunda audição, sendo a letra acompanhada por meio de cópias impressas. Esse *rap* aborda a violência e poderá suscitar reflexões sobre questões de classe e étnico-raciais, com fulcro na Lei 10. 639/03, em que sejam questionados o papel da sociedade e o papel do Estado face a essa violência. Para aprofundar um pouco essas reflexões, será feito um questionamento por meio das seguintes perguntas: O que favorece a violência? Quem são as maiores vítimas dessa violência? Quem, na maioria das vezes, é “encontrado” por essa bala perdida e por quê? Será possível resolver essa violência? Existem culpados? Podemos fazer nossa parte? De que forma? Qual é o papel do *rapper* ao abordar essa questão?

Após a discussão e reflexões sobre aspectos que emergem da temática abordada na canção, serão analisados aspectos linguísticos relativos à escolha das palavras e aos efeitos de sentido causados pelo uso de termos e expressões conotativos. Em seguida, será feita uma análise musical, em que se observarão o ritmo, os instrumentos, a melodia, para que, dessa

maneira, os(as) alunos(as) compreendam os sentidos que estão no conjunto letra e música, saindo da superficialidade para observar os sentidos produzidos no conjunto total.

Nesse módulo, será também feito um trabalho específico voltado à variação linguística, aí incluídas as variações fonético-fonológica, lexical e morfológica, a partir da análise de excertos de canções previamente selecionados (Anexo F, p. 176) e daquelas produzidas pelos(as) alunos(as), com foco nas palavras, expressões e formas gramaticais utilizadas, tentando-se perceber a razão de suas escolhas e seus efeitos de sentido. Certas escolhas lexicais, de concordância e de estilo dos *rappers* enfatizam o lugar de enunciação e com isso fortalecem sua identidade e seu pertencimento ao grupo.

Ainda no módulo 2, será feito um convite a alunos(as) da escola que já sejam *rappers* para darem um depoimento sobre sua vivência com o *rap* e o universo Hip Hop e explicarem como ele é composto. Feito isso, a turma será convidada a assistir ao tutorial intitulado *Como fazer rap: muito fácil* (KAASXD, 2016), que tem a duração de 08min05s. A partir da leitura desse tutorial, que explica de forma simples como fazer *raps* por meio de um programa chamado Audacity, a partir de uma base instrumental, será promovida uma oficina colaborativa de gravação e mixagem dos *raps* produzidos pelos(as) alunos(as), de modo que eles/elas se auxiliem no trabalho. Essa oficina deve ser feita de preferência no laboratório de informática da escola, se houver. Caso a escola não conte com laboratório, poderá ser feito na própria sala de aula, com o uso de recursos tecnológicos disponíveis, tais como computadores, notebooks, chromebooks e celulares disponíveis.

Para finalizar o módulo, serão propostas pesquisas sobre como diversificar o vocabulário para a produção de *raps* por meio de buscas na internet. Para começar, os(as) alunos(as) serão convidados(as) a assistir ao tutorial Espaço Z: como aumentar o vocabulário, que têm duração de 5min16s.

A partir dessas instruções e das instruções apresentadas na página *Como escrever letras de rap* (WIKIHOW, 2020), já mencionada, os(as) alunos(as) serão solicitados(as) a realizarem uma nova produção de *rap*, autobiográfico ou não. O(a) professor(a) orientará os(as) alunos(as) no sentido de que acolham a opinião dos colegas e considerem as sugestões ao voltarem a escrever, mantendo a objetividade da letra, mas fazendo as mudanças necessárias.

4.2.5 Módulo 3: o *rap* no corpo (duração: 06 horas/aula)

O objetivo do módulo 3 é trabalhar mais detidamente os aspectos multimodais e paralinguísticos, isto é, as ações corporais que acompanham a fala bem como as expressões faciais e os gestos. Esses aspectos estarão muito presentes na constituição do *rap* como gênero principal, cuja performance envolve não apenas a linguagem oral, mas também outras linguagens, como a corporal. O *rap* envolve fartamente a multimodalidade assim como outros elementos da cultura Hip Hop, que é tratado por Santos (2019, p. 282) como empoderamento e letramento multimodal, pois no universo Hip Hop observa-se que, “além do papel, a parede, o corpo e a voz tornam-se os suportes nos quais os jovens das periferias tecem produtivas redes de leitura e escrita que se entrelaçam, a partir de um princípio que visa a uma proficiência transcendente a perspectiva do letramento funcional”.

Para iniciar o módulo, os(as) alunos(as) serão solicitados(as) a apresentarem as canções produzidas no módulo II explorando ao máximo os aspectos paralinguísticos e multimodais de que puderem lançar mão nessa apresentação.

Saliente-se que os aspectos multimodais e paralinguísticos serão trabalhados ao longo de toda a SD, levando-se em consideração a demanda de engajamento dos jovens na cultura digital, por meio da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, previstas pela BNCC (2017), buscando contemplar as mais diversas linguagens e letramentos, desde os mais lineares, até os hipermidiáticos. Serão, contudo, estudados mais detidamente neste módulo. Para isso, os(as) alunos(as) serão convidados(as) a assistirem a dois videoclipes. O primeiro será *Drik Barbosa – Liberdade part. Luedji Luna e R.A.E (Álbum Visual)* (BARBOSA, 2019), que tem 04min18s de duração e traz a canção *Liberdade* (Anexo G, p. 178), de Drik Barbosa. A sua escolha se deve ao fato de possibilitar o trabalho com os aspectos paralinguísticos e multimodais, de modo a trazer para a discussão a questão da representatividade feminina no universo predominantemente masculino do *rap*. O outro videoclipe será *Emicida – Triunfo*, (OLIVEIRA, 2009), que tem 04min15s de duração e traz a canção *Triunfo* (Anexo H, p. 180), do *rapper* Emicida, cuja letra poderá ser acompanhada pelos(as) alunos(as) por meio de cópias impressas. Assim como o videoclipe anterior, oferece elementos para um rico trabalho com os aspectos em questão, dada a presença marcante do trabalho com o corpo que o texto apresenta.

Ainda nesse módulo, a partir dos elementos trabalhados em toda as etapas da SD, será feita a produção coletiva de um *rap* a partir de um tema que emergir das discussões

realizadas e a produção de um videoclipe desse *rap*, em que se busque explorar os aspectos paralinguísticos e multimodais.

4.2.6 Produção final (duração: 06 horas/aula)

Acredita-se que o trabalho com a SD do gênero *rap*, além de favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades linguístico-discursivas do(a)s aluno(a)s, tenha também o condão de favorecer o seu letramento crítico e o consequente exercício da cidadania por parte deles. Isso porque a SD se estrutura de modo a garantir voz e vez para que os(as) alunos(as), a partir de culturas locais, possam fazer uma leitura mais ampla do mundo (FREIRE; MACEDO, 2011), assim como possam dizer o mundo sob um ponto de vista decolonial, não usual na escola, em que o(a) jovem negro(a) e periférico(a) é eleito como protagonista do dizer, capaz de fazer denúncias e reivindicar direitos. Ademais, durante o trabalho, é dada aos(às) alunos(as) a oportunidade de tecer comentários, explicitar opiniões, apresentar críticas e/ou sugestões e falar sobre suas vivências.

A produção final tem o objetivo de que o(a) aluno(a) produza uma canção de *rap*, colocando em prática o conhecimento construído desde a fase de apresentação da situação até o final das atividades nos diferentes módulos. Antes dessa produção, o(a) professor(a) proporá um momento de síntese em que, coletivamente, será elaborada uma lista resumida, redigida na lousa pelo(a) professor(a). Nessa lista, serão registrados os conhecimentos construídos sobre o *rap* durante o trabalho nos módulos. Assim, na produção final, o(a) professor(a) solicitará aos(às) alunos(as) que façam a planificação do texto, após a qual eles deverão elaborar o *rap*, observando, entre outros, os seguintes aspectos: as marcas de organização características do gênero; a pertinência do conteúdo temático ao gênero; a problematização de questões voltadas às relações étnico-raciais; a adequação do registro linguístico ao propósito da situação comunicativa, tendo em vista o público-alvo e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas linguísticas e pelo uso de outras linguagens.

Como produto do trabalho, o(a) professor(a) solicitará que os(as) alunos(as) produzam coletivamente um CD em que sejam apresentados os *raps* por eles criados, individual ou coletivamente. Além disso, o(a) professor(a) solicitará que elaborem coletivamente um fanzine em que sejam apresentadas as letras dos *raps* que compõem o CD. O(a) professor(a) explicará que, nesse suporte textual, os(as) alunos(as) poderão escrever sobre si, sobre o lugar onde vivem ou sobre outros aspectos relativos às letras dos *raps* apresentados, momento em que poderão utilizar textos pertencentes a outros gêneros, tais

como autobiografias, relatos e depoimentos pessoais, fotografias, ilustrações, legendas, notícias, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo, busquei investigar as práticas sociais de estudantes do Ensino Fundamental II, com o objetivo de apresentar uma proposição que visasse ao trabalho com os letramentos, estruturado a partir do *rap* como prática social da juventude negra, em uma perspectiva antirracista. Com a finalidade de alcançar esse propósito, realizei uma revisão bibliográfica sobre letramentos, de modo a abarcar a educação das relações étnico-raciais, com fulcro na Lei 10.639/03.

Além disso, procedi a uma investigação autoetnográfica, aliada à realização de uma pesquisa documental, de modo a contribuir qualitativamente para a pesquisa bibliográfica. A partir dos resultados dessa investigação, elaborei uma proposição de trabalho com os letramentos para alunos(as) do 7º ano, estruturada a partir do *rap* como prática social que torna possível abarcar a perspectiva antirracista.

Cumprir destacar que, desde a elaboração do projeto de pesquisa, foi adotado o modelo ideológico de letramentos, que os associa às práticas sociais, tornando imprescindível que os letramentos escolares sejam antecedidos de uma pesquisa etnográfica, capaz de fornecer dados sobre quais são as práticas sociais dos(as) estudantes. Porém, em 2020, ano em que o projeto de pesquisa seria desenvolvido, a pandemia de Covid-19 instalou-se no Brasil e se disseminou pelo território brasileiro, causando mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, de modo a repercutir no funcionamento das escolas. Conforme ocorreu com a maioria das escolas brasileiras, a escola onde leciono passou a oferecer o ensino de maneira remota, o que inviabilizou a realização da pesquisa etnográfica pretendida.

Diante desse entrave para a realização das pesquisas e das intervenções nas escolas, o Profletras publicou a Resolução nº 003/2020 (Anexo J, p. 187), que alterou a proposta de trabalho de pesquisa e de intervenção para uma proposta de trabalho propositivo. Desse modo, a fim de manter o objetivo de pesquisa orientado pelo modelo ideológico de letramentos, optamos por utilizar, como metodologia de pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica exploratória, auxiliada pela autoetnografia e pela pesquisa documental.

Como metodologias de pesquisa qualitativa, a autoetnografia e a pesquisa documental subsidiaram a revisão bibliográfica, já que o estudo realizado se atrelou a um contexto específico: aquele em que eu me inseria como professora-pesquisadora em um processo de ensino e aprendizagem de língua de uma turma do 7º ano de uma escola municipal periférica, situada na localidade do Calafate, Salvador, Bahia, cujos(as) alunos(as), em sua maioria, se autodeclararam negros(as), pertencem às camadas populares e são moradores de localidades

circunvizinhas à escola. Saliente-se, contudo, que embora a pesquisa documental tenha mirado esse contexto específico, a revisão bibliográfica evidenciou que o *rap* é uma prática social da juventude negra que se estende a vários territórios periféricos do Brasil. Por isso, a proposição apresentada é extensiva a contextos escolares brasileiros em que o *rap* se destaque como prática social dos(as) estudantes.

Essas especificidades do contexto educacional ao qual a investigação estava atrelada apontavam para a necessidade de que ali se empreendesse uma educação antirracista. Essa demanda se acentuou ainda mais quando, a partir de uma experiência no cotidiano escolar, emergiu um dado crucial para o delineamento dos caminhos de pesquisa: a escuta/leitura e produção de *rap* era uma prática social efetiva entre os(as) alunos(as) que, apesar de ser ignorada ou até mesmo rechaçada pela escola, adentrava os muros escolares, demarcando identidades, em gestos de resistência ao modelo escolar imposto. A partir desse achado, percebi que ao se inserirem nesse espaço, participando das atividades de práticas de linguagem, oral ou escrita, os(as) alunos(as) envolviam-se em práticas de letramento. Assim sendo, os letramentos ligados ao *rap*, um dos elementos da cultura Hip Hop, deveriam ser compreendidos como rota de fuga ao modelo autônomo de letramento, assim como uma possibilidade de empreender uma educação antirracista.

Na perspectiva do modelo ideológico, o trabalho com os letramentos deve vincular-se ao social, ao humano, visto que a linguagem não pode ser entendida como um objeto autônomo, mas histórico e ideológico, atrelado a um conjunto de relações com permanente flutuação. Assim sendo, a linguagem torna-se indissociável das práticas sociais e discursivas, as quais envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social. Logo, essa perspectiva de letramentos envolve um entrelaçamento entre culturas, práticas discursivas, língua e linguagem, conhecimento e visão de mundo e a valorização dos múltiplos contextos de uso da linguagem.

Diante dessas observações, a pesquisa bibliográfica, que até então estava sendo conduzida a partir da perspectiva teórica clássica dos letramentos, ou seja, aquela voltada ao modelo ideológico de letramento, foi ampliada de modo a abarcar estudos voltados à educação das relações étnico-raciais conforme prevista na Lei 10.639/03. Essa Lei torna fundamental a adoção de uma postura antirracista que problematize as relações que se dão na escola, de modo a construir um ambiente acolhedor no qual todos e todas tenham voz reconhecida.

Os resultados da pesquisa mostram que os letramentos agenciados pelo *rap* contemplam múltiplas linguagens, além da linguagem verbal em suas modalidades oral e

escrita. Ademais, o processo de formação que se dá por essa via de letramentos transcende a linguagem e alcança a dimensão política, já que propicia a educação voltada às relações étnico-raciais, ou seja, a educação em uma perspectiva antirracista. Desse modo, a proposição que apresento tem a prática cultural do *rap* como eixo estruturante e visa a trabalhar os letramentos de modo a explorar, além da interface entre o oral e o escrito, as múltiplas linguagens envolvidas nessa prática cultural. A proposição intenta também, indo além da dimensão da linguagem, explorar aspectos políticos dos letramentos agenciados por esse elemento do Hip Hop, sendo o principal deles a assunção, por parte dos jovens, do lugar de enunciadores que se insurgem na luta contra o racismo.

As atividades propostas envolvem a escuta/leitura e a produção de *raps* que contemplem as especificidades das experiências pessoais e sociais dos(as) alunos(as), de modo a valorizar suas práticas sociais, já que possibilitam que eles tragam o seu cotidiano para a sala de aula. Isso evidencia que esse elemento do Hip Hop é uma potente via de letramentos entre os jovens periféricos das grandes cidades, em especial os(as) jovens negros(as), pois funciona como porta-voz de suas críticas e como instrumento de (re)construção de sua identidade.

Esse trabalho possibilitou que, na condição de professora-pesquisadora, eu fizesse uma reflexão teórico-crítica-formativa, tendo, muitas vezes, de rever concepções, certezas, valores e crenças. Essa autorreflexão se evidencia na narrativa autobiográfica que compõe este memorial, de modo a atestar a importância da escrita de si, do ato de autobiografar-se, em processos autoformativos. A narrativa autobiográfica, aliada à utilização da abordagem autoetnográfica, permitiu-me reconhecer e incluir a minha experiência tanto na definição do que seria pesquisado quanto na condução da pesquisa.

Creio que ao longo desse processo se faça notar uma mudança de paradigma em minha práxis, que me permitiu adotar, além do modelo ideológico de letramentos aliado à educação antirracista, a concepção sociointeracionista de língua e, nessa esteira, uma nova perspectiva de abordagem do texto em sala de aula, centrada não apenas na escrita/leitura, mas também na escuta/produção de textos orais.

Concebendo os letramentos na perspectiva ideológica e associando-os à educação voltada para as relações étnico-raciais, na proposição por mim apresentada, objetivo trilhar um caminho não convencional para os letramentos escolares, buscando trazer para dentro da sala de aula conteúdos, abordagens temáticas e reflexões que possam atender aos interesses e demandas do(a)s jovens estudantes, tendo em vista suas vivências na periferia, fortemente marcadas pela oralidade, de modo a conferir relevância e significância ao processo de

escolarização. Nessa perspectiva, os letramentos são vistos como um processo sócio-histórico inserido nas práticas e usos culturais da língua produzidos em determinado contexto, sendo não somente a escrita, mas também a oralidade, consideradas como atividades centrais da interação verbal.

Nesse sentido, no trabalho com a linguagem a partir do *rap* a língua é vista como espaço-tempo de interação humana, em que os sujeitos constroem e são construídos, e o trabalho com a linguagem tem uma perspectiva antirracista, em que os(as) alunos(as) atuam como enunciatóres de suas inquietações e denúncias acerca de sua realidade, deslocando-se da situação de silenciamento que comumente lhes é imposta na/pela escola. Isso porque o trabalho com o *rap* permite romper com essa opressão impingida ao negro no que tange ao uso da linguagem, promovendo a sua decolonização e o enfrentamento do silêncio, pois a língua materializada no *rap* dá ao sujeito negro o poder para recuperar e possibilitar ecoar as vozes marginalizadas, que foram silenciadas, assegurando-lhe o poder de reivindicação. Desse modo, o discurso do *rap* entra na escola como um espaço do contradiscurso, de resistência e de crítica ao sistema educacional vigente, concebido como um agente de reprodução de um sistema de dominação.

Conforme desvela este memorial, o percurso deste estudo não foi definido aprioristicamente, mas, como é próprio da pesquisa qualitativa, foi sendo delineado à medida que se aprofundava o estudo teórico, por meio da revisão bibliográfica, e a (auto)reflexividade, por meio das pesquisas autoetnográfica e documental. Ressalte-se que essas metodologias se retroalimentavam, impulsionando a pesquisa. No percurso que se mostra foi preciso ousar na escolha de novos caminhos científicos e vislumbrar a perspectiva ideológica e antirracista de trabalho com os letramentos a partir do *rap*, apontada pelas pesquisas autoetnográfica e documental e subsidiada teoricamente pela revisão bibliográfica. A proposição que resulta desse caminhar apresenta uma perspectiva de trabalho com os letramentos a partir do *rap* que possibilita a abertura de uma discussão sobre a própria educação e a necessidade de transformação das práticas escolares.

REFERÊNCIAS

- ADOLESCENTE de 16 anos é morto a tiros na Fazenda Grande do Retiro. *A Tarde*, Salvador, p. 3, 2020. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/2149730-adolescente-de-16-anos-e-morto-a-tiros-na-fazenda-grande-do-retiro>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28004>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- ALMEIDA, Bruna Borges de. A construção do gênero discursivo *Rap* a partir do contexto de produção de *rappers* angolanos. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, IX, Campo Grande, 2017. *Anais eletrônicos [...]*. Campo Grande: UFMS, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/siget/papers/a-construcao-do-genero-discursivo-rap-a-partir-do-contexto-de-producao-de-rappers-angolanos>>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Rubem. *As melhores crônicas de Rubem Alves*. São Paulo: Papyrus, 2008.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. Trad.: Joana Plaza Pinto e Karla Cristina dos Santos. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 39, p. 297-309, 2009.
- ASSUMPCÃO, Simone Souza de. O Memorial de Formação no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPCÃO, Simone Souza de (Orgs.). *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: Edufba, 2019. p. 115-133.
- ASSUMPCÃO, Simone Souza de. Memoriais de Formação de Professores de Língua Portuguesa da Rede Pública da Bahia: Cenas de Letramento na Infância. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, VII, 2018, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Unicid, 2018. Disponível em: <https://viicipa.biograph.org.br/anais-eixo2/>. Acesso em: 07 maio 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11. Brasília, p. 89-117, maio/ago., 2013, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. *Polifonia*, Cuiabá, v. 26, n. 44, p. 01-163, out./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8974>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BARBOSA, Drik. 2019. 1 vídeo (4min23s). *Herança part. Anna Tréa (Álbum visual)*. Publicado no canal Drik Barbosa. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=CtguPlt4_7s. Acesso em: 20 ago. 2020.

BARBOSA, Drik. 2019. 1 vídeo (4min18s). *Drik Barbosa – Liberdade part. Luedji Luna e R.A.E (Álbum Visual)*. Publicado no canal Drik Barbosa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3qdKnXaQ8Zw>. Acesso em: 03 maio 2020.

BARBOSA, Lícia Maria de Lima. O Hip Hop sob o olhar das mulheres: aproximações com o feminismo negro? SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES – UNEB, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19188380-O-hip-hop-sob-o-olhar-das-mulheres-aproximacoes-com-o-feminismo-negro.html>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BENTES, Anna Christina; FERNANDES, Frederico. A poesia oral nas bordas do mundo: identidades em movimento nos videocliques brasileiros de *rap*. In: LEITE, Eudes Fernandes, FERNANDES, Frederico. (Orgs.). *Oralidade e literatura 3: outras veredas da voz*. Londrina: EDUEL, 2007. p. 123-138.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 25-57.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 99-114. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/630/1684.pdf?sequ>. Acesso em: 02 jan. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília, MEC, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. *Resolução 1/2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> 2004. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARRIL, Lourdes. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania*. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2006.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL Ramón (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2017. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2014.

CESAR, MC. 2019. 1 vídeo (7min4s). *Canção Infantil part. Cristal (Videoclipe Oficial)*. Publicado no canal PinneappleStormTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0>. Acesso em: 03 maio 2020.

CHANG, Heewon. *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Discurso e escrita: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Escrita de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A música entra em cena: o *rap* e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Tradução: Albino Pozzer. Natal:EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: Eduneb, 2014.

DEMO, Pedro. Introdução à Metodologia da Ciência. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
DOIS irmãos de 17 e 18 anos são mortos a tiros na Fazenda Grande do Retiro, em Salvador; polícia investiga. *G1 Bahia*, Salvador, p. 3, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/01/07/dois-irmaos-de-17-e-18-anos-sao-mortos-a-tiros-na-fazenda-grande-do-retiro-em-salvador-policia-investiga.ghtml>. Acesso em: 21 fev. 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, Geni Rosa. A arte na (da) periferia: sobre... vivências. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.) *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999. p. 1-22.

DUARTE, Juste Rodrigo. 2019. 1 vídeo (13min54s). *Cesar MC: rap que faz chorar*. Publicado no canal Meteoro Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5bsD9Qr5Sy4&t=215s>. Acesso em: 03 maio 2020.

DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Revista Brasileira de Educação nº 5-6, maio-dez/1997, 222-231.

DUNCAN-ANDRADE, Jeffrey M.; MORREL, Ernest. *The art of critical pedagogy: possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. New York: Peter Lang, 2008.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (Org.). *Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 16-21.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FÁVERO, Pedro. 2016. 1 vídeo (75 min). *O rap pelo rap: documentário sobre o HIP HOP e o RAP no Brasil*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mt7S6YkosPc>. Acesso em: 03 maio 2020.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo. *O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo*. / Ana Claudia Florindo Fernandes; orientadora Mônica G. T. do Amaral – São Paulo: (s/n). 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2014.

FONSECA, Ana Sílvia Andreu da. *Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar*. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em 3 artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004. Acesso em: 31 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça. O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 40-62. Disponível

em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino A questão racial no Brasil: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais. Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2a edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143 a 154. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em: 03 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de NEGRO*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semu/downloads/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira-artigo/>. Acesso em: 05 fev. 2021. p. 223-224.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Variação linguística e ensino de gramática*. Work. pap. linguíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan./jun., 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUE, Anderson. 2013. *Um breve documentário sobre o rap nacional*. Publicado no canal Anderson Henrique. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5A2R14I4doo>. Acesso em: 03 maio 2020.

HERSCHMANN, Micael. *O funk e o Hip Hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Linguagem: Ensinar novas paisagens/novas linguagens. Tradução de Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857, set./dez., 2008.

ATLAS da Violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea*. Brasília, DF, 5. jun. 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253. Acesso em 30 nov. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 37-50.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KAASXD, Gabriel. 2016. 1 vídeo (2min8s). *Tutorial: como fazer um rap muito fácil*. Veiculado no Canal Gabriel KaasXD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2YEpkk9p1A0>. Acesso em: 03 maio 2020.

KILOMBA, Grada. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrest Verlag. 2. ed., 2010.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KLEIMAN, Angela. *Preciso “ensinar” o letramento: não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LIMA, Adalberto de Salles. *Periferias e subjetividades juvenis em Salvador/Bahia*. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21049>. Acesso em: 04 fev. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

MARTINS, Rosana. *Hip Hop: o estilo que ninguém segura*. Santo André: Esetec, 2005.

MARCUSCHI, Luiz. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz; DIONISIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MC, Zen. 2018. 1 vídeo (5min15s). *Espaço z-como aumentar o vocabulário*. Publicado no canal Zen Mc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HEuq3ozZ368>. Acesso 03 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MIRANDA, Jorge Hilton. *Bahia com H de Hip Hop*. Salvador: Segundo Selo, 2018.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Interfaces da Educação*, Parnaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2. ed. revisada, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2. Reimp., 2020.

MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *DELTA [online]*. 2016, vol.32 n., pp. 767-786. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v32n3/1678-460X-delta-32-03-00767.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NIANE, Djibril T. *Sundjata ou A epopeia mandinga: romance*. São Paulo: Ática, 1982.

OLIVEIRA, Leandro Roque de. 2014. 1 vídeo (1min9s). *Milionário do sonho*. Publicado no canal Emicida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QltUrxFBJB0>. Acesso em: 03 maio 2020.

OLIVEIRA, Leandro. 1 vídeo (4min15s). *Emicida Triunfo*. Publicado no canal Emicida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YMJOmIuUwiM>. Acesso em: 03 maio 2020.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos, uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela

(Orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, prática, representações*. Natal: Editora da UFRN, 2008. p. 93-118.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 1998.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e (re)construção identitária. CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3, Campinas, 2000. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/india.htm>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PASSEGGI, M. Mediação biográfica. Figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. P. 43-62.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUSA, Elizeu Clementino de (Orgs.). *Memoriais: literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-42.

PASSEGGI, Maria da Conceição; CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). *Pesquisa autobiográfica: narrativas de si e formação*. Curitiba: CRV, 2013. p. 29-47.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani. *A voz da periferia e a função intelectual*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PEREIRA, Fabiane. 2020. 1 vídeo (18min24s). *Djonga: “Até hoje eu não tenho dimensão do meu tamanho”*. Publicado no canal Papo de Música. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GjUK0Fc9dT4>. Acesso em: 03 maio 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15- 38.

PITTA, Alexandre Carvalho. *O rap do fim do mundo: modernidade tardia brasileira e insurgência nas canções de Crioulo e Emicida*. 2019. 237 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29377>. Acesso em: 07 fev. 2021.

PNLD - Programa Nacional do Livro. Portal do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 01 fev. 2021.

PNLD - Programa Nacional do Livro. Portal do FNDE. *Edital de Convocação 02/2018 — CGPLI — PNLD 2020*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2020>. Acesso em: 01 fev. 2021.

REIS, TÁCIA. 2018. 1 vídeo (4min9s). *Tássia Reis - Ouça-me RMX (Videoclipe Oficial)*. Publicado no canal Tássia Reis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZY6UknkK65k>. Acesso em: 03 maio 2020.

REIS, Tássia. *Entrevista: Tássia Reis*. Entrevista concedida a Marcos Paulino. Scream & Yell. 2019. Disponível em: <http://screamyell.com.br/site/2016/10/14/entrevista-tassia-reis/>. Acesso em: 03 maio 2020.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Disponível em: file:///C:/Users/M%C3%A9rcia/Documents/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2020.

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

SALVADOR. Secretaria Municipal de Gestão. Gabinete da Secretaria Municipal da Educação, Portaria nº 179/2013, de 02 de abril de 2013. Altera o Quadro de Cotas Orçamentárias - QCO, na forma que indica e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Salvador*, Salvador, Bahia, 05 abr. 2013. p. 31.

SANTOS, José Henrique de Freitas. Linhas de fuga da prisão sem grades: o Hip Hop como uma pedagogia antipanóptica. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPÇÃO, Simone Souze de (Orgs.). *Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade*. Salvador: Edufba, 2019. p. 271-290.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. 2017. “O método Da Autoetnografia Na Pesquisa sociológica: Atores, Perspectivas E Desafios”. *Plural* 24 (1):214-41. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 183-211.

SILVA, Antonio Leandro da. Música *rap*: narrativa dos jovens da periferia de Teresina – PI. *Imaginario* [online]. 2006, vol.12, n.13, pp. 83-112. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-666X2006000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. O dispositivo da colonialidade de gênero no discurso transfóbico online. *Raído*, v. 13, n. 33, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9767/5438>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, José Carlos Gomes da. Arte e educação: a experiência do movimento *Hip Hop* paulistano. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; SITO, Luanda. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 29-47.

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

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e Letramentos de Reexistência: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. In: *Linguagem em foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE*, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPÇÃO, Simone Souza de (Orgs.). *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: Edufba, 2019. p. 159-176.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33- 53.

TOP 10: veja os bairros de Salvador com maior população negra. *Correio*, 2013. Disponível em: <<https://www.ibahia.com/detalhe/noticia/top-10-veja-os-bairros-de-salvador-com-maior-populacao-negra>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

TORRES, Juan; RODRIGUES, Rafael. [Mapa deixa clara a concentração de homicídios em bairros pobres](#). *Correio*. Salvador, 22 de maio de 2012. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/mapa-deixa-clara-a-concentracao-de-homicidios-em-bairros-pobres>. Acesso em: 03 fev. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. Tradução de Judith Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

WIKIHOW. 2020. *Como escrever letras de rap*. Disponível em: <https://pt.wikihow.com/Escriver-Letras-de-Rap>. Acesso em: 03 maio 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SOCIOECONÔMICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
DOCENTE-PESQUISADORA: LUCIDALVA RANGEL PEREIRA
ORIENTADORA: PROF. DRA. SIMONE SOUZA DE ASSUMPTÃO
SÉRIE: 7º. ANO – ANOS FINAIS**

PREZADO(A) ALUNO(A),
ESTE ROTEIRO DE ENTREVISTA FAZ PARTE DE UM TRABALHO DE PESQUISA EM LÍNGUA PORTUGUESA ENCAMINHADO PELO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/UFBA. É COMPOSTO POR PERGUNTAS FECHADAS E ABERTAS. TEM COMO OBJETIVO CONHECER O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS(AS) QUE CURSAM O 7º. ANO DA ESCOLA 15 DE OUTUBRO
DESDE JÁ, AGRADECEMOS SUA VALIOSA COLABORAÇÃO.

OBSERVAÇÃO: TODOS OS DADOS OBTIDOS SERÃO CONFIDENCIAIS.

1. Nome:

2. Nome Social:

3. Data de nascimento:

4. Local de nascimento (naturalidade):

5. Endereço:

6. Quem são seus responsáveis?

Pai: _____

Mãe: _____

Responsável: _____

7. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

8. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

9. Em que tipo de escola você já estudou?

(A) Somente em escola pública.

(B) Parte em escola pública e parte em escola particular.

10. Você faz/fez algum curso fora da escola? () SIM () NÃO

Qual?

11. O que você costuma ler?

12. O que você costuma escrever?

13. Pessoas de sua casa costumam ler? Se sim, quem e o quê?

14. Pessoas de sua casa costumam escrever? Se sim, quem e o quê?

15. Com que texto você tem maior contato no dia a dia? (exemplo: música, poema, vídeos, documentários, histórias em quadrinho, novelas, filmes, etc.)

16. Por que assunto(s) você mais se interessa?

17. Você utiliza as redes sociais? () SIM () NÃO

Qual(is)

18. Se você utiliza as redes sociais, o que você costuma fazer nelas?

19. Na sua opinião, como deveriam ser as aulas? Apresente sugestões.

20. A escola em que você estuda respeita o estudante e considera seus desejos, sua realidade? Justifique sua resposta.

21. Você já sofreu algum tipo de discriminação? Qual?

22. Você participa de algum grupo cultural? Qual?

23. O que você costuma fazer no seu tempo livre?

24. Que atividade você pratica como lazer?

25. Que impressões você tem sobre o bairro onde você mora?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA: DIAGNÓSTICO (1ª. Roda – 1º. Momento)

INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
DOCENTE-PESQUISADORA: LUCIDALVA RANGEL PEREIRA
ORIENTADORA: PROF. DRA. SIMONE SOUZA DE ASSUMPCÃO
SÉRIE: 7º ANO – ANOS FINAIS

1. Instruções iniciais

Iniciar a conversa dando boas-vindas a todos e agradecendo-lhes pela participação. Informá-los novamente (pois isso já havia sido feito individualmente, no momento do convite) o motivo do encontro. Em seguida, sempre procurando deixar todos à vontade, serão apresentadas e será solicitado aos(às) participantes que, na conversa, tomem o cuidado de não falarem todos(as) ao mesmo tempo, para que seja possível o registro do que será dito. O(A) mediador(a) deverá ser flexível para explorar temas relacionados que se revelem de interesse para o informante.

2. Perguntas a serem feitas:

- a) O que vocês costumam ler dentro e fora da escola?
- b) O que vocês costumam escrever dentro e fora da escola?
- c) Vocês utilizam as redes sociais? Para quê?
- d) Que tipo de música vocês costumam ouvir? Alguém os influenciou?
- e) Vocês costumam ouvir *rap*? Se sim, de que *rappers* vocês mais gostam?
- f) Que recurso tecnológico vocês utilizam para ouvir *rap*? (rádio, TV, celular, notebook, etc).
- g) Existe diferença entre ouvir *rap* pelo rádio e assistir a um vídeo de *rap*? Qual?
- h) Que linguagens estão envolvidas numa apresentação de *rap*?
- i) De que temas geralmente falam as letras de *rap*?
- j) De quem é a voz que geralmente fala no *rap*?
- k) O *rap* costuma envolver mulheres? Por quê? Se sim, existe alguma *happer* famosa?
- l) Qual é a relação entre o *rap* e a periferia?
- m) Você participa/já participou de batalhas de *rap*?
- n) Você participa de outro grupo cultural? Se sim, qual?
- o) Você costuma produzir *raps*?
- p) Como a escola (professores, funcionários, direção) encara o *rap*?
- q) Qual é o papel do *rap* na vida dos jovens?
- r) O *rap* é importante para a cidadania? Por quê?

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA MOTIVAÇÃO E ADEÇÃO DOS(AS)
ALUNOS(AS) À SEQUÊNCIA DIDÁTICA (1ª Roda – 2º Momento)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
DOCENTE-PESQUISADORA: LUCIDALVA RANGEL PEREIRA
ORIENTADORA: PROF. DRA. SIMONE SOUZA DE ASSUMPÇÃO
SÉRIE: 7º ANO –ANOS FINAIS**

1. Levantar questionamentos entre os(as) alunos(as) sobre a importância do *rap* dentro do universo cultural hip hop, por meio das seguintes perguntas:

- a) O que vocês sabem sobre o universo *Hip Hop*?
- b) Quais são os movimentos emergentes do *Hip Hop* que vocês conhecem?
- c) No bairro onde vocês moram existem movimentos de *Hip Hop*? Quais?
- d) O *rap* é uma prática social presente na vida de vocês?

2. Buscar reconhecer o *rap* como uma prática de linguagem que busca a transformação social, a luta contra a desigualdade, o fim dos preconceitos, a partir das questões:

- a) Vocês conhecem *rappers* ou MCs por meio da mídia ou pessoalmente?
- b) Essas pessoas são importantes na sociedade?
- c) De que temas falam em seus *raps*?
- d) Elas lutam por alguma causa? Qual?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA (2ª. Roda)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
DOCENTE-PESQUISADORA: LUCIDALVA RANGEL PEREIRA
ORIENTADORA: PROF. DRA. SIMONE SOUZA DE ASSUMPÇÃO
SÉRIE: 7º ANO – ANOS FINAIS**

Questão-tema: c) O trabalho realizado corresponde aos seus interesses e promove aprendizagem?

- a) O trabalho que vem sendo realizado com o gênero textual *rap* canção promove a aprendizagem de língua portuguesa?
- b) O trabalho com o *rap* canção dá voz aos(às) alunos(as)?
- c) Falar sobre si e sobre a sua realidade na escola é importante?
- d) Os textos escolhidos correspondem aos seus interesses?
- e) O que vocês têm aprendido em termos de leitura?
- f) O que vocês têm aprendido em termos de produção de texto?
- g) Esse tipo de trabalho permite construir conhecimentos em outras áreas?
- h) Essa experiência de leitura e produção de textos tem sido significativa para vocês?
- i) O que vocês consideram importante/pouco importante nesse tipo de trabalho?
- j) O(A) professor(a) está conectada com o que está fazendo?
- k) O(A) professor(a) tem sabido conduzir bem o trabalho?
- l) Quais são suas críticas em relação ao trabalho?
- m) Que sugestões vocês dariam para melhorar o trabalho?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA (3ª e Última Roda)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
DOCENTE-PESQUISADORA: LUCIDALVA RANGEL PEREIRA
ORIENTADORA: PROF. DRA. SIMONE SOUZA DE ASSUMPÇÃO
SÉRIE: 7º ANO – ANOS FINAIS**

Questão tema: A proposta de trabalhar com o *rap* foi significativa?

- a) A experiência de leitura e produção de *raps* vivenciada foi significativa?
- b) A proposta atendeu aos seus interesses?
- c) Só se aprende língua portuguesa lendo e escrevendo?
- d) O que é um texto?
- e) O diálogo em sala de aula é importante para a construção de saberes?
- f) A escuta é essencial para o diálogo e para a aprendizagem?
- g) A leitura e a produção de *raps* na escola estava conectada com atividades do seu dia a dia?
- h) O que você pretende fazer em relação ao *rap* de agora em diante?
- i) Houve aprendizagem em língua portuguesa?
- j) O(A) professor(a) soube intermediar e conduzir o trabalho?
- k) O(A) professor(a) também aprendeu?
- l) Que críticas vocês fariam?
- m) Resumam, em uma frase, a experiência vivida.

APÊNDICE F – ATIVIDADE DE LEITURA

REALIZE A LEITURA DA CANÇÃO DE *RAP* ABAIXO:

Canção infantil

A vida é uma canção infantil...
A vida é uma canção infantil...

Era uma casa não muito engraçada
Por falta de afeto não tinha nada
Até tinha teto, piscina, arquiteto
Só não deu pra comprar aquilo que faltava
Bem estruturada, às vezes lotada
Mas, mesmo lotada, uma solidão
Dizia o poeta, o que é feito de ego
Na rua dos tolos gera frustração

Yeah, yeah, yeah
Hmm, hmm, hmm,
Yeah, yeah, yeah
Hmm, hmm, hmm

Havia outra casa, canto da quebrada
Sem rua asfaltada, fora do padrão
Eternit furada, pequena, apertada
Mas, se for colar, tem água pro feijão
Se o Mengão jogar, pode até parcelar
Vai ter carne, cerveja, refri e carvão
As moeda contada, a luz sempre cortada
Mas fé não faltava, tinham gratidão

Yeah, yeah, yeah
Mas era tão perto do céu
Yeah, yeah, yeah
Mas era tão perto do céu

Como era doce o sonho ali
Mesmo não tendo a melhor condição
Todos podiam dormir ali
Mesmo só tendo um velho colchão

Mas era feita com muito amor
Mas era feita com muito amor

A vida é uma canção infantil
 É, sério, pensa, viu?
 Belas e feras, castelos e celas
 Princesas, Pinóquios, mocinhos e...

É, eu não sei se isso é bom ou mau
 Alguém me explica o que nesse mundo é real
 O tiroteio na escola, a camisa no varal
 O vilão que tá na história ou aquele do jornal?
 Diz: **por que** descobertas são letais?
 Os monstros se tornaram literais
 Eu brincava de "polícia e ladrão" um tempo atrás
 Hoje ninguém mais brinca, ficou realista demais

As balas ficaram reais, perfurando a Eternit
 Brincar nós ainda quer, mas o sangue melou o pique
 O final do conto é triste quando o mal não vai embora
 O bicho-papão existe, não ouse brincar lá fora
 Pois cinco meninos foram passear
 Sem droga, flagrante, desgraça nenhuma
 A polícia engatilhou: Pá, pá, pá, pá
 Mas nenhum, nenhum deles voltaram de lá
 Foram mais de cem disparos nesse conto sem moral
 Já não sei se era mito essa história de lobo mau

Diretamente do fundo do caos procuro meu caos no mundo de cães
 Os mano são maus, no fundo a maldade resulta da escolha que temos nas mãos

Uma canção infantil, à vera
 Mas lamento, velho, aqui a bela não fica com a fera
 Também pudera, é cada um no seu espaço
 Sapatos de cristal pisam em pés descalços
 A *Rapunzel* é linda sim, com os *dreads* no terraço
 Mas se a lebre vem de juliet, até a tartaruga aperta o passo
 Porque é sim tão difícil de explicar

Na ciranda, cirandinha, a sirene vem me enquadrar
 Me mandando dar meia-volta sem ao menos me explicar
 De Costas Barros a Guadalupe, um milhão de enredos
 Como explicar para uma criança que a segurança dá medo?
 Me explicar que oitenta tiros foi engano
 Oitenta tiros, oitenta tiros, ah!

Carrossel de horrores, tudo te faz refém
 Motivos pra chorar até a bailarina tem
 O início já é o fim da trilha
 Até a Alice percebeu que não era uma maravilha
 Tem algo errado com o mundo, não tire os olhos da ampulheta

O ser humano, em resumo, é o câncer do planeta
A sociedade é doentia e julga a cor, a careta
Deus escreve planos de paz, mas também nos dá a caneta
E nós, nós escrevemos a vida, *iphones*, a fome, a seca
Os homi, os drone, a inveja e a mágoa
O dinheiro, a disputa, o sangue, o gatilho
Sucrilhos, mansões, condomínios e guetos...
Tá tudo do avesso, falhamos no berço
Nosso final feliz tem a ver com o começo
Somente o começo, somente o começo
Pro plantio ser livre, a colheita é o preço

A vida é uma canção infantil, veja você mesmo!
Somos Pinóquios plantando mentiras e botando a culpa no Gepeto
Precisamos voltar pra casa...

Onde era feita com muito amor
Onde era feita com muito amor

(Cesar MC)

AGORA, RESPONDA ÀS QUESTÕES:

01) Justifique o título da música acima:

02) Explique a metáfora "a vida é uma canção infantil", posicionando-se sobre ela:

03) Localize na canção todas as intertextualidades possíveis:

04) Copie da música exemplos de oralidade, dizendo sua importância para o contexto:

05) Por que a música é interrompida por tiros? O que isso revela, considerando o momento em que isso ocorre?

06) Transcreva três exemplos de antíteses, justificando seu raciocínio:

07) Explique o verso "Mas, mesmo lotada, uma solidão", presente na segunda estrofe da canção:

08) Quais as principais diferenças entre a primeira casa apresentada e a segunda? Em qual você preferiria morar? Por quê?

09) Explique a passagem "O que é feito de ego na rua dos tolos gera frustração", concordando ou não com ela:

10) O que significa a expressão "tem água pro feijão"? Ela está no sentido denotativo ou conotativo? Explique:

11) Copie do texto dois desvios gramaticais, adequando-os e explicando a sua importância para o contexto:

12) Justifique o emprego do porquê destacado no texto:

13) Transcreva da canção um exemplo de onomatopeia, dizendo o que ela significa:

14) Explique a passagem "A maldade resulta da escolha que temos nas mãos", posicionando-se sobre ela:

15) Circule o texto um vocativo, explicando seu raciocínio:

16) Localize na canção uma interjeição, dizendo o que ela expressa:

17) Copie do texto dois substantivos próprios:

18) O que significa a expressão "à vera", utilizado no texto? Substitua por uma expressão mais formal, sem alterar o sentido empregado:

19) Explique a sonoridade conseguida na passagem "Ciranda, cirandinha, a sirene vem me enquadrar...":

20) Diga o que você entendeu com o verso "aquí a bela não fica com a fera", posicionando-se sobre ele:

21) Explique a ambiguidade presente em "Sapatos de cristal pisam em pés descalços":

22) Justifique o uso de itálico em duas palavras presentes no texto:

23) Você concorda que "tem algo errado com o mundo"? Comente:

24) O que significa a expressão "não tire os olhos da ampulheta"?

25) Explique a metáfora "O ser humano, em resumo, é o câncer do planeta", posicionando-se sobre ela:

26) Copie do texto um verso que você achou que denuncia um grave problema social, justificando sua resposta:

27) Explique a passagem "Deus escreve planos de paz, mas também nos dá a caneta":

28) Explique a repetição da expressão "oitenta tiros" e a "somente o começo":

29) O que significa a passagem "Pro plantio ser livre, a colheita é o preço"?

30) Copie do texto um verbo no imperativo, dizendo a sua importância para o contexto onde ele está inserido:

31) Explique a passagem "Somos Pinóquios plantando mentiras e botando a culpa no Gepeto", posicionando-se sobre ela:

32) O que significa o verso "Precisamos voltar para a casa", considerando todo o contexto? Isso é possível? Como?

33) Que mensagem a música lhe transmitiu? Comente:

ANEXO A – LETRA DE CANÇÃO: MILIONÁRIO DO SONHO**Milionário Do Sonho****Emicida****O Glorioso Retorno De Quem Nunca Esteve Aqui**

É o que eu digo e faço, não suponho
sou milionário do sonho
É o que eu digo e faço, não suponho
sou milionário do sonho

É difícil pra um menino brasileiro
sem consideração da sociedade
Crescer um homem inteiro, muito mais do que metade
Fico olhando as ruas
as vielas que ligam meu futuro ao meu passado
E vejo bem como driblei o errado, até fazer taxista crer
Que posso ser mais digno
do que um bandido branco e becado
Falo querendo entender, canto pra espalhar o saber
E fazer você perceber
que há sempre um mundo, apesar de já começado
Há sempre um mundo pra gente fazer

Um mundo não acabado, um mundo filho nosso
Com nossa cara
um mundo que eu disponho agora foi criado por mim
Euzim, pobre curumim, rico, franzino e risonho
Sou milionário do sonho

(FONTE: <https://www.vagalume.com.br/emicida/milionario-do-sonho.html>)

ANEXO B – LETRA DE CANÇÃO: *HERANÇA*

Herança (Part. Anna Tréa)

Drik Barbosa

Barracas sendo lar nas tempestades
 Goteira, granizo
 Mãe, seu sorriso me acalmava em alto mar
 Navegando na vida, meu pai ia trabalhar
 Com sacola nos pés pros nossos sonhos
 Não afundarem na lama
 Vivi festa em família, o churras
 Som alto, do *Rap* ao samba
 Da vila pros palcos, sempre fomos música
 Esperança é minha musa, inspiradora
 Minha vó sempre me diz: "Deus ilumine"
 A fé sempre foi minha bússola
 Não vim pra ser sozinha
 Minhas irmãs, pedaços meus
 Missão é ser colo pra elas
 Enquanto elas são meu norte, é mais que sorte
 Abençoada por quem sou, porque só sou
 Porque elas são minha maior fonte de amor
 Nas mãos calejadas, pai, das rosas
 Baquetas, tocando a vida na estrada, guia
 Abraço o conselho de coração gigante, presente distante
 Suor pra por a comida na mesa
 Te olho e vejo flores, mãe, no abraço acalanto
 Olhar resumo o quanto sua vivencia foi difícil
 São ossos do ofício, mãe
 Enquanto me assume como cria
 Nove meses respirei junto contigo e ainda respiro

Mil vezes mais forte, mil vezes mais ágil
 Mil vezes mais forte, mil vezes mais alvo, mil vezes mais ágil
 Mil vezes mais forte, mil vezes mais alvo, mil vezes mais frágil
 Mil vezes mais forte, mil vezes mais ágil, mil vezes mais

Sonhadora, viva
 Veja o tempo passar sem dó
 Nessa viva dura busco fazer o feliz durar
 Vida que escorrega das mãos
 Se não nos dermos as mãos é dor, é dor, é dor
 Eles seguram minha mão
 Mas não me impedirão de voar
 Vamos sorrir pra guerra cessar

Vamos sorrir pra guerra cessar
 Vamos sorrir pra guerra cessar
 Vamos sorrir pra guerra cessar

Tava aqui pensando em quanto tempo a gente tem
 Já que o tempo é tão incerto
 E o certo já não faz sentido, e nem sentir
 Eu tô lidando mal com esses líderes
 Não tô de mal com o mundo, não
 Eles que tem medo de mim
 Com o pé no acelerador nessa estrada emburacada
 Escrevo o que é tá na calada pra cantar no amanhecer
 Tô tipo o Buda, analiso pra não perder na raiva
 Cultivando fé no amor, tô na razão pra não ceder
 Deixa as onda vir, eu já surfei em tsunami
 No meio do caos, guerreio enquanto a mente expande
 Hoje sei que viver não é só sobre pagar contas
 Manter a sanidade é desafio de gente grande
 Deixa as onda vir, eu já surfei em tsunami
 No meio do caos, guerreio enquanto a mente expande
 Hoje sei que viver não é só sobre pagar contas
 Manter a sanidade é desafio de gente grande

Mil vezes mais forte, mil vezes mais alvo, mil vezes mais ágil
 Mil vezes mais forte, mil vezes mais alvo, mil vezes mais ágil
 Mil vezes mais forte, mil vezes mais alvo, mil vezes mais frágil
 (Tenho certeza absoluta que nenhum negro nesse país [?])
 Mil vezes mais forte, mil vezes mais ágil, mil vezes mais
 (Aceita nossa presença)

Meu superpoder é arte na minha mão
 Nunca é só mais uma, é sempre coração
 Música é *terapia*, o *Rap* é minha casa
 Baby, tudo que eu tocar faço virar canção
 Meu superpoder é arte na minha mão
 Nunca é só mais uma, é sempre coração
 Música é *terapia*, o *Rap* é minha casa
 Baby, tudo que eu tocar faço virar canção

(Fonte: <https://www.vagalume.com.br/drik-barbosa/heranca-part-anna-trea.html>)

ANEXO C – LETRA DE CANÇÃO: *CANÇÃO INFANTIL*

Canção Infantil (Part. Cristal)

Cesar Mc

Era uma casa não muito engraçada
 Por falta de afeto, não tinha nada
 Até tinha teto, piscina, arquiteto
 Só não deu pra comprar aquilo que faltava
 Bem estruturada, às vezes lotada
 Mas memo lotada, uma solidão
 Dizia o poeta, o que é feito de ego
 Na rua dos tolos gera frustração

Yeah, yeah, yeah
 Hmm, hmm, hmm
 Yeah, yeah, yeah, yeah
 Hmm, hmm, hmm

Yeah, havia outra casa, canto da quebrada
 Sem rua asfaltada, fora do padrão
 Eternit furada, pequena, apertada
 Mas se for colar tem água pro feijão
 Se o Mengão jogar, pode até parcelar
 Vai ter carne, cerveja, refri e carvão
 As moeda contada, a luz sempre cortada
 Mas fé não faltava, tinham gratidão

Yeah, yeah, yeah
 Mas era tão perto do céu
 Yeah, yeah, yeah
 Mas era tão perto do céu

Como era doce o sono ali
 (Como era doce o sono ali)
 Mesmo não tendo a melhor condição
 (Mesmo não tendo a melhor condição)
 Todos podiam dormir ali
 (Todos podiam dormir ali)
 Mesmo só tendo um velho colchão
 (Mesmo só tendo um velho colchão)

Mas era feita com muito amor
 Mas era feita com muito amor

A vida é uma canção infantil

É sério
 Pensa, viu?
 Belas e feras, castelos e celas
 Princesas, Pinóquios, mocinhos e

É, eu não sei se isso é bom ou mal
 Alguém me explica o que nesse mundo é real
 O tiroteio na escola, a camisa no varal
 O vilão que tá na história ou aquele do jornal
 Diz por que descobertas são letais?
 Os monstros se tornaram literais
 Eu brincava de polícia e ladrão um tempo atrás
 Hoje ninguém mais brinca
 Ficou realista demais

As balas ficaram reais, perfurando a Eternit
 Brincar nós ainda quer, mas o sangue melou o pique
 O final do conto é triste quando o mal não vai embora
 O bicho papão existe, não ouse brincar lá fora, pois
 Cinco meninos foram passear
 Sem droga, flagrante, desgraça nenhuma
 A polícia engatilhou: Pá, pá, pá, pá
 Mas nenhum, nenhum deles voltaram de lá
 Foram mais de cem disparos nesse conto sem moral
 Já nem sei se era mito essa história de lobo mau

Diretamente do fundo do caos
 Procuro meu cais no mundo de cães
 Humanos são maus, no fundo
 A maldade resulta da escolha que temos nas mãos
 Uma canção infantil, à vera
 Mas lamento, velho, aqui a bela não fica com a fera
 Também pudera, é cada um no seu espaço
 Sapatos de cristal pisam em pés descalços

A *Rapunzel* é linda sim, com os dreads no terraço
 Mas se a lebre vim de Juliet, até a tartaruga aperta o passo
 Porque é sim tão difícil de explicar

E na ciranda, cirandinha, a sirene vem me enquadrar
 Me mandando dar meia volta sem ao menos me explicar
 De Costa Barros a Guadalupe, um milhão de enredos
 Como explicar para uma criança que a segurança dá medo?
 Como explicar que oitenta tiros foi engano?
 Oitenta tiros, oitenta tiros, ah

Carrossel de horrores, tudo te faz refém

Motivos pra chorar, até a bailarina tem
O início já é o fim da trilha
Até a Alice percebeu que não era uma maravilha

Tem algo errado com o mundo
Não tire os olhos da ampulheta
O ser humano, em resumo, é o câncer do planeta
A sociedade é doentia e julga a cor, a careta
Deus escreve planos de paz, mas também nos dá a caneta
E nós, nós escrevemos a vida, iPhones, a fome, a seca
Os homi, os drone, a inveja e a mágoa
O dinheiro, a disputa, o sangue, o gatilho
Sucrilhos, mansões, condomínios e guetos

Tá tudo do avesso, falhamos no berço
Nosso final feliz tem a ver com o começo
Somente o começo, somente o começo
Pro plantio ser livre, a colheita é o preço
A vida é uma canção infantil, veja você mesmo
Somos Pinóquios plantando mentiras
E botando a culpa no Gepeto
Precisamos voltar pra casa

Onde era feita com muito amor
Onde era feita com muito amor

(Mesmo só tendo um velho colchão)
Mas era feita com muito amor
Mas era feita com muito amor

(Fonte: <https://www.vagalume.com.br/cesar-mc/cancao-infantil-part-cristal.html>)

ANEXO D – LETRA DE CANÇÃO: *OUÇA-ME*

Ouça-Me
Tássia Reis
Outra Esfera

Ouça meu grito
 Invadindo os teus ouvidos
 Tomando a sua casa e tocando lá no seu radin
 Se o que eu digo lhe fizer algum sentido
 É porque o sangue de rainha ginga e ainda corre em mim
 Simples assim, os meios irão justificar os fins
 E as manas e minas que colam comigo também tão afim
 Vim dessa voz ouvida e não mais oprimida
 Equalizada por todos cafundós e confins

Eu fui até o pelorin pra entender
 O que já nasci sabendo mas preciso comprovar pra crer
 Que todo axé que faz minha pele tremer
 É a força que me trará transcender pra acender
 Uma fagulha ou um pavio
 que transforma em uma revolução
 Um lacre primaveril
 É engraçado mas não é brincadeira, viu?
 Não toleramos mais o seu xiu

Ouça-me, ouça-me, ouça-me
 (Vai presta atenção)
 Ouça-me, ouça-me, ouça-me
 (Vai presta atenção)
 Ouça-me, ouça-me, ouça-me

Eu tentei falar baixinho mas ninguém me ouviu
 Eu tentei com carinho e o sistema me agrediu
 Então eu grito! elevo o meu agudo ao infinito!
 Pra mim não tem dilema
 Se tá difícil eu explico

Não tem coragem de reconhecer o próprio erro
 Não são capazes pois querem sair e sair ilesos
 Eu sou a resposta e a pergunta do seu desespero
 O que eles tem de idiotice meu som tem de peso
 Meu *rap* é crespo, melanina nesse rolê
 Meu *rap* é bom, o que já não faço questão de ser
 Eu vou ser ruim que é pra você perceber
 Se não me dar o valor ceis vão pagar muito caro pra ver

Ouçá-me, ouçá-me, ouçá-me
(Vai presta atenção)
Ouçá-me, ouçá-me, ouçá-me
(Vai, vai, vai)
Ouçá-me, ouçá-me, ouçá-me
(Presta atenção)
Ouçá-me, ouçá-me, ouçá-me
(Vai Presta atenção)

A revolução será crespá
E não na Tv
A revolução será crespá
Doa quem doer
A revolução será crespá
E você pode crer
Não podem conter, não podem conter

A revolução será crespá
E não na Tv
A revolução será crespá
Doa quem doer
A revolução será crespá
Quem vai pagar pra ver?
Não podem conter, não podem conter

(FONTE: <https://www.vagalume.com.br/tassia-reis/ouca-me.html>)

ANEXO E – LETRA DE CANÇÃO: BALA PERDIDA**Bala Perdida****Gabriel O Pensador****Quebra-Cabeça**

Bom dia, mulher
Me beija, me abraça, me passa o café
E me deseja "Boa sorte"
Que seja o que Deus quiser
Porque eu tô indo pro trabalho com medo da morte
Nessas horas eu queria ter um carro-forte
Pra poder sair de casa de cabeça erguida
E não ser encontrado por uma bala perdida
Querida, eu sei que você me ama
Mas agora não reclama, eu tenho que ir
Não se esqueça de botar as crianças debaixo da cama na hora de dormir
Fica longe da janela e não abre essa porta, não importa o motivo
Por favor, meu amor, eu não quero encontrar você morta se eu voltar pra casa vivo
Mas se eu não voltar não precisa chorar
Porque levar uma bala perdida hoje em dia é normal
Bem mais comum do que morte natural
Nem dá mais capa de jornal
Tchau! Se eu demorar, não precisa me esperar pra jantar
E pode começar a rezar
Pra variar estamos em guerra
Pra variar...
Quem tá na chuva é pra se molhar
Quem brinca com fogo pode se queimar
Mas eu num quero ser mais um nas estatísticas
Num quero que meu corpo vire atração turística
Ensanguentado, vítima de um crime sem culpado, encaminhado prum exame de balística
Todo dia morrem dois ou três
Eu só quero saber quando vai ser a minha vez
Onde será?
No circo, na praia, no supermercado, na mesa do bar?
Ou na fila do banco?
No trem da central?
No ponto de ônibus?
Parado no sinal?
Ou assistindo TV, na segurança do lar?
Onde será que uma bala perdida vai me achar?
Se eu pudesse escolher eu morreria dormindo sem sentir muita dor
Eu sei que eu ainda sou muito novo pra morrer mas outro dia esse desejo quase se realizou:
Uma bala de fuzil se perdeu num tiroteio e veio parar no meio do meu travesseiro
Só não me acertou em cheio porque eu tava com prisão de ventre, no banheiro

Atualmente eu já me deito esperando o pior
E pra facilitar eu já durmo de paletó
Meu caixão também tá pronto atrás da porta, enrolado com a bandeira do Brasil
E quando eu sonho com o futuro eu acordo inseguro
Escutando mais um tiro de fuzil
Pra variar estamos em guerra
Pra variar...
Eu sou uma bala perdida, uma bala desgraçada
Inofensiva, feito uma criança abandonada
Eu estou sendo injustiçada
Não sou culpada
Se eu tô aqui é porque eu fui disparada
Eu não queria entrar na arma mas o dedo foi mais forte
O dedo me pôs na arma, puxou o gatilho, então porque que eu sou responsabilizada pela morte?
Eu gostaria de ser uma bala de mel
Feita com amor, embrulhada num papel
Mas vocês me fizeram pra acabar com a vida
Desde que eu nasci eu sou uma bala perdida
Eu sempre fui perdida, por natureza
Até num suicídio ou em legítima defesa
A maioria ainda nem percebeu:
Vocês tão muito mais perdidos do que eu.
Pra variar estamos em guerra
Pra variar...

(Fonte: <https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/bala-perdida.html>)

ANEXO F – EXCERTOS DE CANÇÕES VARIADAS

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Exército do Rap

Negra Li

Um grande exercito do *rap* quando eu olho
Os doido vira o zóio, vamo virar também
Atenção muita fé, sem tira ninguém,
Periferia resiste,

<https://www.lettras.mus.br/negra-li/173112/>

Expresso Meia-Noite

Racionais Mcs

Tô de rolê na quebrada, de Parati filmada
são 23 horas e a noite tá iluminada
acendo um cigarro, tô inspirado
ando sozinho, não não, Deus tá do lado
é Sabado a rua tá cheia uma pá de gente

<https://analisedeletras.com.br/racionais-mcs/expresso-meia-noite/>

Ouça-Me

Tássia Reis

Ouça meu grito
Invadindo os teus ouvidos
Tomando a sua casa e tocando lá no seu radin
Se o que eu digo lhe fizer algum sentido
É porque o sangue de rainha ginga e ainda corre em mim
Simples assim, os meios irão justificar os fins
E as manas e minas que colam comigo também tão afim
Vim dessa voz ouvida e não mais oprimida
Equalizada por todos cafundós e confins

<https://www.vagalume.com.br/tassia-reis/ouca-me.html>

Junto e Misturado

MV Bill

(...)

Tem muita munição

Pra quem pensa que acabou
Tamo junto e misturado à força multiplicou
Criação feita com emoção, to aqui
Na linha de frente da quadrilha do EMIVI
Eu, K-mila não precisei entrar na fila
Tem mina que não assimila
Vai ficar para trás, tenho, mas
Como objetivo o *rap* é meu incentivo
Não rendo homenagem a quem tem o papo negativo

<https://www.lettras.mus.br/mv-bill/611631/>

Minha Última Letra

César MC

(...)

Mas tanta hipocrisia satura e eu tô farto
Pois quando eu sangrei foi sozin no meu quarto
Então não me peça pra por poesia no prato, não
Militança, jão? É gueto em ascensão!
Para lutar por pão e também resistir
Quantas vez irmão? Enquadro sem noção
Taxado de ladrão e eu tive que assistir
Dizem que é ficção, sobe nas facção

<https://www.lettras.mus.br/cesar-mc/minha-ultima-letra/>

ANEXO G – LETRA DE CANÇÃO: *LIBERDADE*

Liberdade (Part. Luedji Luna e R.A.E)

Drik Barbosa

A primeira coisa é gostar de si
 Pra não se tornar fantoche na mão dos outros por aí
 Maloqueira doida, né
 Nomes que ouvi
 Por não acatar, me rebelar
 Mulheres são lindas e livres

Garotos se perdem, esquece a hora de dormir
 Falando demais, quem fala não faz
 Já percebi que
 Garotos se perdem, esquece a hora de dormir
 Falando de mais, quem fala não faz
 Já percebi que

Tem muita ideia e pouca ação
 Toma a rédea da situação
 Deixa pra garota a direção
 Elas conduzem
 Amiga do espelho, aceitação
 Batom vermelho, furacão
 Aceita um conselho, coração
 Não abuse

Menino, atenção, menino
 Não é à toa que liberdade é no feminino
 Menino, atenção, menino
 Não é à toa que liberdade é no feminino

Quero dançar, quero sair
 Quero descer, quero subir
 Me deixa

[R. A. E]

Brazil, you ready for this London chick?
 Who is she, who is she? It's R. A. E

Immaculate queens, let's stand up to the kings
Never let a man disrespect you, how ya mean
They came from your body, we're elite human beings
So lodi dadi, we like to party
This ones for the girls who don't care 'bout anybody
Lodi dadi, she likes to party
This ones for the girls who don't care 'bout anybody
[Luedji Luna]

Garotos se perdem, esquece a hora de dormir
Falando demais, quem fala não faz
Já percebi que
Garotos se perdem, esquece a hora de dormir
Falando de mais, quem fala não faz
Já percebi que
Tem muita ideia e pouca ação
Toma a rédea da situação
Deixa pra garota a direção
Elas conduzem
Amiga do espelho, aceitação
Batom vermelho, furacão
Aceita um conselho, coração
Não abuse

Menino, atenção, menino
Não é à toa que liberdade é no feminino
Menino, atenção, menino
Não é à toa que liberdade é no feminino

Quero dançar, quero sair
Quero descer, quero subir
Me deixa

Compositor: Leandro Roque de Oliveira; Rachel Oluyitan

(Fonte: <https://www.vagalume.com.br/drik-barbosa/liberdade-part-luedji-luna-e-r-a-e.html>)

ANEXO H – LETRA DE CANÇÃO: *TRIUNFO*

Triunfo

Emicida – Criolo & Emicida - Ao Vivo

Não escolhi fazer *Rap* não, Na moral
 O *Rap* me escolheu por que eu aguento ser real
 Como se faz necessário, "tiozão"
 Uns rima por ter talento, eu rimo porque eu tenho uma
 missão
 Sou porta-voz de quem nunca foi ouvido
 Os esquecido lembra de mim porque eu lembro dos
 esquecido, hã
 Tipo embaixador da Rua
 Só de ver o brilho no meu olho os falso já recua
 Vários cordeiro em pele de lobo gritando que tá pronto
 Eu vi, na de pegar o dinheiro igual puta faz ponto,
 Aqui, que é meu confronto em si,
 Me da um desconto, ai
 Caminho nas calçada sempre nunca te vi
 Enquanto os ótário se acha os valor se perde
 Soca pra quem tem em falta, se isso pra mim não serve
 Não mano, não tô com os verme panguando
 Voltando as track Eu e os moleque "tamo" trampano
 burlando as lei, um bagulho eu sei,
 Já que o rei não vai virar humilde eu vou fazer o humilde
 virar rei
 Me entenda nesse instante
 Essa cerimônia marca o começo do retorno do império
 Ashanti
 Atabaques vão soar como tambores de guerra
 Meu exército marchando pelas rua de terra
 Pra tirar medalha dos canalha sem aura boa
 Um Triunfo "mermo" pra "nóis" é o sorriso da coroa

"Nóis" quer mulher sim, quer um "dim" também
 Quer vê todos neguinho lá vivendo bem
 Só que ai pra mim a Luta vai além
 Quem pensar "pequeninin" tio vai morre sem

Não faço mais que alguém não só saí da lama
 Os que caiu foi porque confundiu respeito e fama
 Na minha cabeça não existe equívoco ameno
 O Jogo é sujo, vai ganhar mais quem erra menos
 Eu fiz meu próprio caminho e meu caminho me fez
 Não é qualquer dinheirinho que vai tirá a lucidez

Que eu carrego na mente tio,
 Segunda chance é só no video game então é bom ficá
 ligeiro Viu

[Refrão]

Na pista pela vitória pelo Triunfo
 Conquista se é pela glória uso meu trunfo, tio
 A Rua é nós, é nós, é nós (onde nós
 brigamos por nós) 2x

Milhares, de olhares imploram socorro na esquina
 No morro a fila anda a caminho da guilhotina
 Vários queima de arquivo diária com a fome
 Que vão amultando os corpo de quem não tem sobrenome
 Eu vi, com os próprios olhos a sujeira do jogo
 Minha conclusão é que muito "buzo" ainda vai pega fogo
 Ai, todo maloqueiro tem em si
 Motivação pra ser Adolf Hitler ou Gandhi
 E se a maioria de "nóis" partice pro arrebento
 A Porra do congresso tava em chama faz tempo
 Eu nasci junto a pobreza que enriquece o enredo
 Eu cresci onde os moleque vira homem mais cedo
 Com as mochila do aluno presente as tag com nome
 As garrafa de vinho nas costa dos neguinho
 Não vim pra traí minhas convicções em nome das
 ambições
 E arrebatam multidões ao diluír meus refrões
 Não,
 Eu podia e se eu quisesse vendia
 Mas sou tudo aquilo que pensaram que ninguém seria
 Se o *rap* se entregar a favela vai te o quê?
 Se o general fraquejar o soldado vai ser o quê?
 Tem mais de mil moleque ai querendo ser eu
 Imitando o que eu faço, tio, se eu errar fudeu!
 Ser Mc é consegui ser H ponto aço
 No fim das conta fazer rima é a parte mais fácil
 Já escrevi *rap* com as ratazana passeando em volta, tiu
 Goteira na telha tremendo de frio
 Quantos morreu assim e no fim quem viu? meu!
 Cês ainda quer "mermo" ser mais rua que eu?

[Refrão]

Na pista pela vitória pelo Triunfo
 Conquista se é pela glória uso meu trunfo, tiu
 A Rua é nós, é nós, é nós (onde de nós
 brigamos por nós) 2x

(Fonte: <https://www.vagalume.com.br/em적이다/triunfo.html>)

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramentos a partir do rap; voz e vez na aula de língua portuguesa

Pesquisador: LUCIDALVA RANGEL PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30176720.0.0000.8035

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Universidade Federal da Bahia - UFBA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.978.462

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e memorialístico e visa avaliar, a partir de atividades propostas pela professora,

se os alunos do 7º ano D, turno vespertino, da Escola Municipal 15 de Outubro (Salvador, Bahia), se utilizam de suas práticas sociais para a

construção de seus letramentos. Para tanto, parte-se de atividades com o gênero rap, considerado como uma prática identitária e cultural dos

alunos, na comunidade do Calafate, local em que vivem. O objetivo do estudo consiste na ampliação dos letramentos dos alunos, com base nas

suas respectivas práticas sociais, a partir da escuta/leitura e produção de raps relativos às suas vivências. Sob uma perspectiva etnográfica, será realizada uma investigação inicial sobre as práticas sociais dos alunos;

sua repercussão no ensino-aprendizagem de língua portuguesa e na dinâmica escolar e sobre como pode ser desencadeado um trabalho com

letramentos. A partir dos resultados obtidos nessa investigação, pretende-se elaborar uma proposta de letramentos, tendo-se como eixo estruturante

a prática social de escuta/leitura e produção de raps dos alunos, com vistas à sua ampliação.

Metodologia proposta Serão propostas ações didáticas como entrevistas, rodas de conversa e sequência didática, com o propósito de

Endereço: BARAO DE JEREMDABO 147

Bairro: ONDINA

CEP: 40.170-115

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-8902

Fax: (71)3283-8919

E-mail: cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 3.976.462

instrumentalizar o aluno acerca da importância de produzir e exercitar a leitura/escuta de textos orais, como o rap, como prática social, situada e real, a partir da produção de texto que confirmem o seu lugar de fala na comunidade em que vive. Além disso, cada estudante produzirá também um fanzine.

Objetivo da Pesquisa:

Proporcionar aos alunos do 7º ano da Escola Municipal 15 de Outubro práticas de letramentos a partir do gênero rap, estabelecendo uma interface entre os gêneros oral e escrito.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

A presente pesquisa pode apresentar, como possibilidades de riscos, a geração de possível constrangimento ou desconforto para o(a) menor, em caso de resposta a roteiros e perguntas pessoais (por provável agravo direto e/ou indireto que suscite questões próprias morais, psicológicas, emocionais ou outras), como também de provável acanhamento e/ou embaraço por parte do menor, participante voluntário da pesquisa, na realização de alguma atividade proposta no projeto, como por exemplo, na participação em entrevistas e/ou em rodas de conversa com pessoas, gravação e/ou filmagem locais. Com o intuito de minimizar tais desconfortos, será garantido local reservado para o momento da entrevista, a qual procederá de forma cuidadosa e acolhedora, em sua mediação. Diante de qualquer desconforto, apresentado pelo participante desta pesquisa, conta-se ainda com a atuação dos serviços psicopedagógicos da coordenação da escola, no sentido de atenuá-lo.

BENEFÍCIOS

Os benefícios diretos desta pesquisa estão na construção de um material de valor cultural, de domínio social, que o ajudará a reconhecer-se como porta-voz de sua crítica social, cultural e política, valorizando seus traços identitários e o seu sentimento de pertença, como também, indiretamente, lhe proporcionará um cabedal de conhecimentos específicos: linguístico-discursivos, interacionais e textuais, importantes na formação do aluno. Os resultados obtidos, com o presente estudo, poderão ainda ajudar na consolidação de benefícios à

Endereço: BARÃO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfor@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 3.975.462

escola, à sala de aula, à educação pública e brasileira, e à comunidade do Calafate.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e que mostra preocupação adequada com a dimensão ética prevista no tratamento dos participantes e instituições prevista na investigação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O presente Projeto já foi submetido em dois momentos anteriores ao CEP Farmácia. Em ambos os casos foram identificadas pendências e solicitadas mudanças e ajustes na documentação. Retomo aqui as solicitações apenas da segunda avaliação deste comitê, realizada no dia 11.03.2020. Enumero a seguir os ajustes solicitados: FOLHA DE ROSTO: Instituição proponente/executora é a o Patrocinador Principal. Assinatura do responsável pela instituição proponente/executora como patrocinador principal do projeto de pesquisa; TERMOS DE ANUÊNCIA e AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL 15 DE OUTUBRO: adicionar a informação: ... em especial a resolução CNS 466/12 e a resolução CNS 510/16; TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFBA: adicionar a informação:... em especial a resolução CNS 466/12 e a resolução CNS 510/16; FAVOR SUBMETER O SEGUINTE DOCUMENTO: Equipe detalhada com descrição da função de cada membro no Projeto;

Recomendações:

Examinei cada um dos documentos indicados anteriormente. Considerei que as solicitações foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não localizada pendências e inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomendações para serem usadas após aprovação do projeto

Atendendo a Res. 466/2012 e Norma Complementar vigente, torna-se necessário:

1) o envio de relatórios semestrais a partir desta data. O relatório final deverá ser encaminhado no prazo de 30 dias a contar do término da vigência do projeto, respaldado o cronograma aprovado neste CEP.

Endereço: BARÃO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-8902 Fax: (71)3283-8919 E-mail: cepfor@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 3.978.482

- 2) Adicionalmente, novas fontes de financiamento deverão ser informadas ao CEP-FAR sob a forma de emenda, anexando o Termo de Outorga ou equivalente, incluindo as alterações na Folha de Rosto para documentar mudança no patrocinador principal.
- 3) desenvolver o projeto conforme aprovado pelo CEP-FAR;
- 4) apresentar informações sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento, quando solicitadas por este Comitê;
- 3) comunicar e justificar todas as alterações realizadas no projeto, bem como sua interrupção;
- 5) manter em arquivo, sob sua guarda, por 05 anos, todos os dados coletados para a pesquisa, bem como outros documentos utilizados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1497293.pdf	17/03/2020 21:36:53		Aceito
Declaração do Patrocinador	TermoDeAutorizacaoDaInstituicaoPropONENTE.pdf	17/03/2020 21:34:21	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	EquipeDetalhada.pdf	17/03/2020 21:29:32	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoDeAutorizacaoDaInstituicaoCoparticipante.pdf	17/03/2020 21:16:10	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnuenciaDeCampo.pdf	17/03/2020 21:14:26	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	17/03/2020 21:11:54	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.pdf	08/03/2020 13:28:27	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeConsentimento.pdf	08/03/2020 13:10:14	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeAssentimento.pdf	08/03/2020 13:08:17	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Cronograma	CronogramaDeExecucao.pdf	08/03/2020 13:05:42	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-8902 Fax: (71)3283-8919 E-mail: cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 3.975.462

Brochura Pesquisa	Brochura.pdf	08/03/2020 13:04:47	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	InstrumentoDePesquisaIII.pdf	12/01/2020 18:44:14	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	InstrumentoDePesquisaII.pdf	12/01/2020 18:43:56	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	InstrumentoDePesquisaI.pdf	12/01/2020 18:43:42	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	SolicitacaoDeCampo.pdf	12/01/2020 18:37:42	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Declaração de concordância	TermoDeConcordanciaComOProjetoDe Pesquisa.pdf	12/01/2020 18:20:00	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Orçamento	OrcamentoDetalhado.pdf	12/01/2020 18:19:00	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnuenciaDoCampo.pdf	12/01/2020 18:18:30	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	12/01/2020 18:16:49	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeConfidencialidade.pdf	12/01/2020 18:16:26	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoDeInstituicaoCoparticipante.p df	12/01/2020 18:15:44	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeCompromissoDoPesquisadorR esponsavel.pdf	12/01/2020 18:02:21	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Abril de 2020

Assinado por:

Ana Leonor Pardo Campos Godoy
(Coordenador(a))

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6982 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

ANEXO J – RESOLUÇÃO PROFLETRAS JUNHO/2020



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:





22

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



ANEXO K – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DE SUSPENSÃO DA PESQUISA

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramentos a partir do rap: voz e vez na aula de língua portuguesa

Pesquisador: LUCIDALVA RANGEL PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30176720.0.0000.8035

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Universidade Federal da Bahia - UFBA

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório de Cancelamento

Detalhe:

Justificativa: Prezados,

Data do Envio: 29/09/2020

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.364.424

Apresentação da Notificação:

A pesquisadora notifica este comitê que, devido ao enfrentamento da pandemia - Covid 19, houve mudança na metodologia da pesquisa, uma vez que deixa de ter caráter aplicativo e intervencionista. Em virtude dessa mudança, o projeto não mais contará com a presença de participantes no processo. Essa mudança seguiu o que determina a Resolução No 003/2020, exigida pela Coordenação Nacional do Proletras (Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras), por meio da qual resolve que os trabalhos de conclusão desenvolvidos no programa poderão ser de caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em seres humanos. Em razão disso, a pesquisadora solicitou a retirada do projeto da Plataforma.

Objetivo da Notificação:

Solicitar retirada do projeto do Comitê de Ética.

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 4.364.424

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos, visto que a pesquisa prosseguirá a pesquisa sem envolver seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

A solicitação da pesquisadora é adequada, visto que, por determinação superior, sua pesquisa deixa de ter necessidades de seguir protocolos éticos para proteção de seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentada ao comitê, cópia da Resolução No 003/2020, devidamente assinada pela gestão responsável, contendo suficientemente informações que balizam a análise da solicitação e justificam o pedido.

Recomendações:

Recomenda-se que caso no percurso de pesquisa, haja necessidade de presença de seres humanos, que a pesquisadora submeta novamente o projeto para análise de protocolos adequados em novas balizas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se que a solicitação da pesquisadora seja aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Visto as justificativas apresentadas pela pesquisadora, os membros deste Comitê aprovam a solicitação de retirada do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório de Cancelamento	resolucaodoproflettras.pdf	29/09/2020 13:27:25	LUCIDALVA RANGEL PEREIRA	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-8902 Fax: (71)3283-8919 E-mail: cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 4.364.424

SALVADOR, 27 de Outubro de 2020

Assinado por:
MARCELO TAVARES PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br