



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

MARCELA FERREIRA ALVES

**O RAP É O ARGUMENTO: Cultura periférica e atividades
argumentativas no nono ano de uma escola pública de
Salvador-BA**

SALVADOR

2018

MARCELA FERREIRA ALVES

**O RAP É O ARGUMENTO: Cultura Periférica e atividades argumentativas
no nono ano de uma escola pública de Salvador-BA**

Memorial de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação: PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas - da Universidade Federal Da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos.

SALVADOR

2018

**O RAP É O ARGUMENTO: Cultura Periférica e atividades argumentativas
no nono ano de uma escola pública de Salvador- BA.**

Memorial apresentado ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal da Bahia, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos (Orientador)

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto

Universidade do Estado da Bahia

Salvador, 26 de janeiro de 2018.

À Escola Estadual Rafael Oliveira e todos os
participantes deste processo de criação, que
tornaram possível a realização de um sonho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pelo dom da vida e pela força para cuidar da saúde. Gratidão a Deus por me oportunizar a cada dia o percurso de luta para um novo trabalho. Aos meus pais, Ana Paula Ferreira e Valdique Alves, por sempre me incentivarem a não desistir; sem eles não poderia realizar este sonho. Agradeço pelo cuidado, pela atenção, carinho e amor dispensados a mim por toda a minha vida.

Eterna gratidão a meu marido Anderson Seles Gomes, por todo o apoio, por seus braços sempre abertos para incentivar as minhas escolhas. Por todas as horas dispensadas a me ensinar a usar as ferramentas de digitação, a ouvir sobre este projeto, pelas “dicas” e pelos jantares entregues na cama, depois de desgastantes horas de estudo. Serei eternamente agradecida por toda a paciência e zelo.

Agradeço à CAPES e à Universidade Federal da Bahia por essa oportunidade jamais imaginada de realizar um curso stricto sensu gratuitamente. Em especial, por propiciarem aos professores da escola pública uma chance de se aperfeiçoar em sua jornada de ensino-aprendizagem e, mais ainda, por atrelarem a teoria à prática de sala de aula, configurando-se em uma pesquisa que contribui efetivamente para a sociedade.

À banca de professores, pela escuta paciente e contribuições importantíssimas para a minha formação, pelo esforço em apontar meus acertos e desacertos e explaná-los de maneira solidária e comprometida. Ao meu orientador, Dr. Henrique Freitas, pela paciência e compreensão em momentos difíceis que passei durante a trajetória. Por me orientar de maneira muito atenciosa neste processo de letramento racial e busca de conhecimentos importantes para minha formação geral.

À minha escola, Rafael Oliveira, e todos os envolvidos na construção deste projeto: aos estudantes, ao corpo gestor, aos funcionários e professores, aos meus ex-alunos, aos pais, ao PDA Cajazeiras, aos grafiteiros e dançarinos de break do bairro, por abraçarem com carinho esta tarefa. Este trabalho é dedicado especialmente a essa “galera do bem” que me rodeia.

Aos professores e colegas de sala do PROFLETRAS, em especial Joseane Maytê e Daiane Oliveira, por aguentarem minha chatice, inseguranças e palhaçadas durante tanto tempo, me incentivando sempre a continuar mesmo frente à estafa física e mental. Meus sinceros agradecimentos a todos que empreenderam essa batalha.

RESUMO

Este memorial, intitulado *O rap é o argumento: cultura periférica e atividades argumentativas no nono ano de uma escola pública de Salvador-BA*, desenvolvido no PROFLETRAS-UFBA, apresenta os resultados do projeto de intervenção aplicado na escola estadual Rafael Oliveira, situada no bairro de Cajazeiras 8, no município de Salvador, cujo objetivo foi o estudo das estruturas argumentativas, por meio do rap e da cultura periférica para ampliar os usos da leitura, escrita e oralidade, mediando e fortalecendo o empoderamento com vistas à transformação social. Diante da necessidade de buscar estratégias para produção de textos orais e escritos, elegemos o universo do movimento Hip Hop, que com suas manifestações artísticas e culturais: dança (Break), arte visual (Grafite) e música (Rap), consegue proximidade com a maior parte do segmento juvenil. Interessou-nos compreender os usos que se faz do verbal e do não verbal, bem como os efeitos de sentido que podemos depreender quando, criticamente nos colocamos no mundo. Na sala de aula, buscou-se, junto aos estudantes, desenvolver um trabalho considerando a multimodalidade e um modelo dialogal de argumentação. As bases conceituais se apoiam nos estudos de Street (2007), Kleiman (2005), Souza (2011), Plantin (2008), Bortone (2008), dentre outros. A leitura dos módulos de atividades com letras de rap baiano foi uma estratégia utilizada para estimular o (re)conhecimento das estratégias de linguagem que desnudam os mecanismos de opressão a que os estudantes estão submetidos, destacando as questões etnicorraciais, de gênero e sociais. O propósito do projeto aplicado foi trabalhar de maneira contextualizada, envolvendo a escola e seus atores, vislumbrando interdisciplinaridade e interação, o que se encaminhou para a culminância de ações abertas à comunidade, validando diversas produções artísticas que trazem voz a todos. O resultado alcançado demonstrou uma desconstrução do discurso de marginalização que erige de maneira pouco positiva a identidade e subjetividade desses sujeitos.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa. Hip Hop. Argumentação. Cultura periférica.

ABSTRACT

This memorial, titled *Rap is the argument: peripheral culture and argumentative activities* in the ninth year of a public school in Salvador-BA, developed at PROFLETRAS-UFBA, presents the results of the intervention project applied at the state school Rafael Oliveira, located in the neighborhood of Cajazeiras 8, in the city of Salvador, whose objective was the study of argumentative structures, through rap and peripheral culture to broaden the use of reading, writing and orality, mediating and strengthening empowerment with a view to social transformation. Faced with the need to seek strategies for producing oral and written texts, we choose the universe of the Hip Hop movement, which with its artistic and cultural manifestations: dance, visual art (Graffiti) and music (Rap), gets close to the part of the youth segment. We were interested in understanding the uses of verbal and non-verbal as well as the effects of meaning that we can understand when we critically place ourselves in the world. In the classroom, we sought, together with the students, to develop a work considering multimodality and a dialogue model of argumentation. The conceptual bases are based on the studies of Street (2007), Kleiman (2005), Souza (2011), Plantin (2008), Bortone (2008), among others. The reading of the activity modules with Bahian rap lyrics was a strategy used to stimulate the (re) knowledge of the language strategies that expose the mechanisms of oppression to which the students are subjected, highlighting the ethno-racial, gender and social issues. The purpose of the project was to work in a contextualized way, involving the school and its actors, looking for interdisciplinarity and interaction, which went to the culmination of actions open to the community, validating several artistic productions that bring voice to all. The result showed a deconstruction of the discourse of marginalization that poses in a little positive way the identity and subjectivity of these subjects.

Keywords: Portuguese Language. Hip Hop. Argumentation. Peripheral culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Biblioteca da escola.....	42
Figura 2 - Sala de aula, pavilhão superior.....	43
Figura 3 - Espaço do refeitório da escola.....	44
Figura 4 - Área sem uso da escola.....	44
Figura 5 - Área do pátio da escola.....	44
Figura 6 - Foto antiga da fachada da escola.....	45
Figura 7 - Atividade proposta no livro didático.....	61
Figura 8 - Capas dos livros da coleção didática.....	65
Figura 9 - Caricatura de Machado de Assis do lado de trecho de sua obra..	66
Figura 10 - Propaganda usada em atividade sobre gramática.....	67
Figura 11 - Trecho do livro Vidas Secas.....	68
Figura 12 - Imagem que reforça o estigma racista.....	70
Figura 13 - Fotografias de pessoas negras no livro didático.....	112
Figura 14 - Produções diagnósticas	109
Figura 15 - Texto diagnóstico da aluna 1.....	114
Figura 16 - Textos diagnósticos aluna 2 e aluno 3.....	115
Figura 17 - Aplicação do módulo didático.....	122
Figura 18 - Aplicação de atividades.....	123
Figura 19 - Uso de dicionário em sala de aula.....	124
Figura 20 - Reunião para organização da culminância.....	133
Figura 21 - A calorosa discussão sobre questões de gênero.....	148
Figura 22 - Roda de conversa para escolha de temas do debate.....	161
Figura 23 - Debate do nono ano B.....	161
Figura 24 - Debate sobre redução da maioria penal.....	162
Figura 25 - Produção coletiva de letra de rap.....	164
Figura 26 - Produção de cartazes sobre questões de gênero.....	166
Figura 27 - Produção de material visual sobre questões raciais	167
Figura 28 - Ensaio da coreografia da dança	171
Figura 29 - Oficina de grafite na escola	173
Figura 30 - Grafites com tema identidade e diversidade	174
Figura 31 - Grafites com tema respeito e tolerância.....	174

Figura 32 - Grafites com tema respeito ao meio ambiente e ao corpo negro	175
Figura 33 - O orgulho diante do novo visual da escola	176
Figura 34 - Pick up produzida pelos alunos	177
Figura 35 - Exposição temática em sala	177
Figura 36 - Argumentação pública da aluna do nono B	178
Figura 37 - Aluna dando um show de empoderamento negro	181
Figura 38 - Apresentação sobre cotas raciais	182
Figura 39 - Explicação oral sobre discursos que legitimam o racismo	182
Figura 40 - Fala pública sobre a valorização da identidade do povo negro	183
Figura 41 - Turma do nono A reunida após o trabalho	184
Figura 42 - Turma do nono B reunida após o trabalho	184
Figura 43 - Abertura do desfile	185
Figura 44 - Um desfile bem politizado	186
Figura 45 - Tema do desfile: consideramos justa toda forma de amor	186
Figura 46 - Desfile denunciou o machismo	187
Figura 47 - Apresentações das canções de rap	188
Figura 48 - Rodas de break	190
Figura 49 - Performances artísticas sobre transexualidade	190
Figura 50 - Debate com tema Redução da Maioridade Penal	191
Figura 51 - Debate com tema Ensino religioso nas Universidades públicas	193
Figura 52 - Reação da plateia durante o debate	194
Figura 53 - Debate Cotas raciais	195
Figura 54 - Reescrita de texto aluna 1	197
Figura 55 - Reescrita de texto aluna 2	198
Figura 56 - Reescrita de texto aluno 3	199
Figura 57 - Reunião de pauta do jornal Cero Notícias	201

SUMÁRIO

1 O MEMORIAL ACADÊMICO COMO UMA PICK UP: FRAGMENTOS E COLAGENS ATÉ O PROJETO DE INTERVENÇÃO	12
2 MIXANDO IDENTIDADES: COMO ME TORNEI O QUE SOU NO PER-CURSO....	27
2.1 MEU LETRAMENTO RACIAL E O QUE APRENDI COM MEU SUJEITO DE PESQUISA	33
3 ETNO-GRAFIAS, VOCALIZAÇÕES e PERFORMANCES NA SALA DE AULA	40
3.1 A COMUNIDADE DE “CAJACITY”	40
3.2 QUEM É O RAFAEL	41
3.3 O PPP DO RAFAEL.....	45
3.4 OS MCS DA ARTE DE EDUCAR: A COMUNIDADE ESCOLAR	46
3.5 OS VENCEDORES DAS BATALHAS: OS ESTUDANTES	48
3.6 UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	55
3.6.1 As temáticas / os temas transversais.....	57
3.6.2 Gêneros textuais e as dimensões do texto	59
3.6.3 O gênero argumentativo.....	59
3.6.4 A representação do negro no livro didático.....	64
3.6.5 O estereótipo e os preconceitos tecidos nas entrelinhas.....	68
3.6.6 O estigma sempre reforçado.....	69
3.6.7 Conclusões sobre o principal material didático da escola pública.....	71
4 LETRAMENTOS DE RUA: A ESCOLA E A RUA, A ESCOLA É A RUA	73
4.1 A ARGUMENTAÇÃO E O RAP	83
5 RAP-ENSANDO INTERVENÇÕES: O PROJETO.....	88
5.1 MÓDULO 1: LEITURA E PROCESSO DE COMPREENSÃO	90
6 SABERES EM FREESTYLE: OFICINAS E ATIVIDADES ARGUMENTATIVAS/ APLICAÇÃO DO PROJETO	93
6.1 SOCIALIZANDO O PROJETO E ENFRENTANDO OS EMBATES INICIAIS	93
6.2 MÓDULO DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA.....	98
6.3 ENSAIO DEBATES EM SALA	156
6.4 OFICINAS DE PRODUÇÕES MULTIMODAIS.....	163
6.5 GRAFITANDO O RAFAEL.....	172
6.6 CULMINÂNCIA DO PROJETO PARA TODA A COMUNIDADE	176
6.6.1 Dia 25 de julho - apresentações orais, exposição de painéis e desfile temático	177
6.6.2 Desfiles.....	185
6.6.3 Dia 27 de julho- apresentações de rap, break e danças coreografadas	188
6.7 DEBATES INTERCLASSES	190
6.8 REESCRITA DE TEXTOS APÓS APLICAÇÃO DO PROJETO	197
6.9 INÍCIO DA ELABORAÇÃO DO JORNAL	200
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS	205
ANEXO A	209
ANEXO B	212
ANEXO C	215
ANEXO D	216
ANEXO E	218
ANEXO F.....	219
ANEXO G	220
ANEXO H	221
ANEXO I	226

As grades nunca vão prender nosso pensamento.

(Mano Brown)

1 O MEMORIAL ACADÊMICO COMO UMA PICK UP: FRAGMENTOS E COLAGENS ATÉ O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Tem que ser maluco pra sobreviver com o resto do resto que o mundo deixou pra você (...). Tem que superar o estado crítico, sua condição é só um jogo político. (MV Bill)

Este trabalho buscou através do estudo das estruturas argumentativas, ajudar meus educandos a ampliarem os usos da leitura, da escrita e da oralidade a partir da perspectiva dos letramentos, mediando e fortalecendo o empoderamento, através do uso da palavra presente no rap e na cultura periférica com vistas a discussões que buscam a transformação social.

Diante da minha experiência como docente da rede pública de ensino, pude perceber que, na perspectiva de trabalho com a argumentação, alguns gêneros são marginalizados ou deixam de ser trabalhados com profundidade, sem levar em conta a potência que são para o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes, além de uma importante ferramenta para a construção da cidadania. O conceito de cidadania, segundo o sociólogo Liszt Viera (2001, p. 44), “não pode ser mais visto como um conjunto de direitos formais, mas como um modo de incorporações de indivíduos e grupos ao contexto social” em que o respeito à diversidade e ao pluralismo social deve ser parte integrante do respeito ao cidadão.

Dentre os gêneros marginalizados, encontramos as canções de rap. Muitas vezes trabalhado como pretexto para ensinar gramática normativa e aspectos estruturais da língua apenas, esse gênero da linguagem poética e musical do hip hop passa despercebido por nós, professores de Língua Portuguesa, que nos atemos a um trabalho supervalorizando produções canônicas ou jornalísticas, representativas de um lugar que pouco dialoga com a realidade dos estudantes da escola pública.

Com o objetivo de dar visibilidade, através do exercício retórico da linguagem, pela argumentação, a estudantes de uma escola estadual da periferia de Salvador, que se encontram em uma situação de marginalização diante de instrumentos da cultura escrita que apagam sua identidade e sua

subjetividade, faz-se necessário, antes de tudo, repensar a minha prática, refletir sobre o meu lugar neste espaço de interação, sobre em que lugar de posicionamento ideológico eu me encontro, desconstruindo estigmas e estereótipos que carrego enquanto docente de língua materna.

Para essa atualização de paradigmas, é preciso se conscientizar - como nos ensina a escritora Ana Lúcia Souza Santos - do “hiato entre a escola e a sociedade [...] a escola não tem dado conta de reconhecer e legitimar a presença de outras culturas e de outros letramentos que já estão lá dentro” (SOUZA, 2011, p. 159) e elaborar estratégias de ensino que deem conta de ressignificar esse ensino-aprendizagem, cujos letramentos não se exaurem institucionalmente.

Essa inquietação surgiu da necessidade de intervenção nas turmas de nono ano do ensino fundamental no que diz respeito às dificuldades de produção quando são solicitadas a escrever textos do gênero argumentativo ou desenvolver uma argumentação oral sobre alguns temas do cotidiano. Os alunos geralmente não querem falar, escrever, ou se expressam reproduzindo o senso comum, fazendo uso de reduzido arcabouço teórico para defender uma ideia. Notam-se, ainda, dificuldades na exposição de fatos, bem como uma falta de autonomia e criticidade na abordagem temática.

Acredito que tal fato é justificado, sobretudo, pela carência de leitura e pesquisa sobre os assuntos relacionados ao tema proposto e pela fragmentação do conhecimento científico, que se dá na separação das disciplinas escolares e na falta de coesão temática dos assuntos ensinados. Até mesmo no contexto de uma dada disciplina, o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa.

Por conta disso, os estudantes não conseguem formular uma argumentação formal consistente que dê conta de relacionar os diversos saberes sobre o mundo. Para minimizar essa desintegração, é importante sempre trabalhar com as dimensões contextuais de um texto, levantando hipóteses sobre conhecimentos de outras áreas, em uma perspectiva interdisciplinar, “dando subsídios para pensarem conscientemente a respeito do assunto escolhido” (BORTONE E MARTINS, 2008, p. 80).

Ademais, algumas pesquisas são unânimes ao afirmar que as crianças e jovens não se interessam ou não gostam de escrever ou ler na escola porque as atividades não são contextualizadas e significativas para elas e isso impacta na formação leitora integral do indivíduo. Segundo a 3ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, promovida pelo Instituto Pró-Livro, 80% dos jovens na faixa de 11 a 17 anos (24,3 milhões) leem para cumprir tarefas escolares e não gostam de fazer isso. A grande maioria, 13 milhões, afirma que ler é um tédio e que o fazem por obrigação, enquanto 6,5 milhões não leram nenhum livro em um período de três meses¹. Nesse caso, Irlandé Antunes (2009) é categórica ao afirmar que se deve ensinar a língua retratando situações normais de comunicação.

Na maioria dos casos, não há um caráter de interação prática na produção pedida em sala de aula. A análise da obra de Bakhtin (2006) acaba nos orientando sobre tal inquietação, quando ele afirma que a enunciação humana é sempre um ato social: “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. (BAKHTIN, 2006, p. 86).

Portanto, a língua não é apenas “um sistema abstrato que reflete nossos pensamentos de forma neutra e imune às condições socioculturais” (BORTONE E MARTINS, 2008, p. 11). Sendo a linguagem um fenômeno social por sua natureza interativa e dialógica, é imprescindível que as aulas contemplem atividades que sejam indissociáveis da prática social cotidiana e relevantes para os alunos, para que façam sentido de fato às suas vidas. Para isso, o trabalho com gêneros se faz necessário.

Bakhtin (2003) aponta que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Diante disso, escolher trabalhar com esses gêneros ajuda a mediar as relações sociais e a tomar como eixo norteador do trabalho a concepção de texto enquanto unidade básica de ensino da língua em situações de interação, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos (BORTONE E MARTINS, 2008).

Para a proposta de intervenção, priorizei textos de rap, que fazem parte do contexto de leitura e oralidade dos alunos da escola em que atuo. Ou seja, o estudo a partir da leitura e produção de texto sugerido com este projeto está

¹ Fonte da pesquisa disponível em: <http://prolivro.org.br>. Acesso em: 18 de maio de 2017.

pautado numa preferência constatada em sala de aula. Os textos da cultura periférica (que engloba gêneros não canônicos, como os da Literatura Marginal: movimento hip hop, as letras de funk ou de pagode, etc.) são bem aceitos pelos educandos por provocar identificação, a partir de uma representatividade cultural e social que ajuda na formação do sujeito leitor, considerando o jovem como um usuário autônomo da língua (SOUZA, 2011).

Segundo Bortone e Martins (2008, p. 80), somos seres argumentativos por natureza, “porque objetivamos algo com o uso da linguagem” e as letras de canções comungam com certas características da propaganda em geral, já que a finalidade desses gêneros é convencer o leitor a ter determinado comportamento. A música de rap, através de seu refrão e marcação de letras fortes e informativas, serve ao objetivo da interlocução e da argumentação em caráter dialogal.

Diante disso, o rap funciona como um mediador entre o locutor e o interlocutor em uma proposta de interação e reflexão: “O modelo dialogal se propõe a repensar a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo” (PLANTIN, 2008, p. 63). Portanto, desenvolver a estrutura argumentativa a partir da mediação por textos mais significativos para os estudantes despontou como uma estratégia para ampliar as práticas sociais de uso da língua no contexto educacional.

A pergunta fundamental que este trabalho buscou responder foi: considerando o hip hop uma agência de letramento extraescolar, como o rap pode auxiliar os estudantes a desenvolverem textos argumentativos orais e escritos, formais e informais? E como as manifestações culturais periféricas podem ajudar a escola a repensar a valorização da identidade desses sujeitos?

Inúmeras são as razões para que a argumentação oral ou escrita não se constitua em uma prática social valorizada pelos estudantes dentro do contexto escolar desde os anos iniciais. Ao longo da nossa história, os textos argumentativos sempre estiveram presentes em suportes textuais demarcados por instâncias legitimadoras dos núcleos de poder, cujas falas e posições político-ideológicas dos grupos sociais dominantes excluía o que era popular, o que vinha das classes menos favorecidas, invisibilizando os questionamentos dos pobres, do povo, da população oprimida. Plantin (2008) assinala que o próprio surgimento dos estudos da argumentação a vinculava à lógica (arte de

pensar corretamente), à retórica (a arte de bem falar) e à dialética (arte de bem dialogar) formando a base do sistema no qual a argumentação foi pensada, de Aristóteles até o fim do século XIX, sendo estudada e desenvolvida nas universidades e centros de poder, posteriormente subsistindo nos campos da Teologia e do Direito.

Hoje, os estudos, a produção e a leitura de textos argumentativos continuam demarcados por instâncias de poder. Um exemplo disso é a esfera jornalística, que segundo Rosangela Hammes Rodrigues (2000), “rege-se pela atuação das instituições hegemônicas e marginaliza os núcleos de arregimentação e mobilização comunitária”. Além disso, Souza (2011) chama atenção acerca do desprestígio da oralidade na escola, por conta de um processo segregacionista de escolarização que privilegiou modelos de práticas letradas europeias em detrimento dos saberes das populações indígenas e negras, apoiados na oralidade.

Os textos de tipologia argumentativa e outros estudados na escola, em sua maioria, são os dos chamados letramentos dominantes. Conceito desenvolvido por Brian Street (2007), que se refere às práticas sociais de leitura e escrita que se tornam padrão por uma questão de poder, da mesma forma que a variante linguística de prestígio se tornou padrão. Segundo o autor, cabe a recusa ou aceitação das identidades a eles relacionados, tanto pelo professor como pelo aluno. Então, a escolha dos gêneros a serem trabalhados com nossos alunos pode nos posicionar para um lugar de interação com eles, escutando o que têm a nos dizer, sobre seus gostos, suas predileções, sua leitura de mundo, ou pode nos distanciar, causando um prejuízo enorme para seu aprendizado.

Trabalhar com a cultura hip hop é recusar “o letramento dominante que marginaliza outras variedades de letramento” (STREET, 2007, p. 472) e é pensar na perspectiva freireana de propiciar condições aos educandos, em suas socializações com os outros, com o professor, com o texto e com a comunidade, de testar a experiência de assumir-se como um “ser histórico e social”, que pensa, critica, opina, tem sonhos, se comunica e que dá sugestões.

Nessa interação, também aprende o professor, em uma educação problematizadora e libertadora em que “o educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades” (FREIRE, 1979, p. 8). Importante que essa relação seja

potencializada, já que eu estou em uma posição de aprendiz e não em uma condição de especialista sobre os movimentos culturais da periferia. Neste trabalho, a partir do capítulo 1, reflito sobre a minha própria identidade e sobre a construção de meu letramento racial a partir das reflexões propostas inclusive pelo projeto aplicado.

Geralmente, no livro didático da escola, os gêneros argumentativos são explorados majoritariamente mediante a proposta de produção de “textos escolares”, a chamada redação dissertativa, que será corrigida pelo professor, ou no máximo exposta na classe, como sinônimo de desempenho acadêmico. Não existe uma proposta contundente de leitura e produção de texto argumentativo oral ou escrito como prática social, para circulação, em uma situação de comunicação contextualizada e voltada aos usos sociais reais da língua. No capítulo 2, deste trabalho, realizamos uma análise do livro didático “Português Linguagens, 9º ano, da editora Saraiva” para a percepção de tais afirmações, através da lente das discussões sobre questões etnicorraciais na escola.

O movimento hip hop, que engloba diversas manifestações artísticas e culturais, como a dança (Break), a arte visual (Grafite), a discotecagem (DJ) e a música (Rap), surgiu como uma alternativa para trabalhar a consciência crítica dos alunos em relação a sua realidade e sua identidade, fazendo uso da escrita e das linguagens não verbais para se colocarem no mundo, numa perspectiva de trabalho a partir da multimodalidade. As letras de rap são fontes reveladoras da identidade desse sujeito da escola pública, que é oprimido e coagido dentro de suas próprias comunidades, seja pela polícia, ou pelo próprio contexto de violência que os circunda e os amedronta em grandes centros urbanos na atualidade, como é o caso do bairro de Cajazeiras e de Areia Branca, onde atuo. O escritor e músico Jorge Hilton Miranda (2014) historiciza o surgimento do movimento hip hop na cidade de Salvador, relacionando-o a este comprometimento com o ideal de justiça e com uma dimensão voltada para a prática da cidadania.

Souza (2011) chamará de letramentos de reexistência as práticas dos ativistas do movimento, a partir de suas identidades contestadoras, que resistem e transformam a realidade em volta, como agentes de mudança diante da

precariedade e da vulnerabilidade a que estão expostos os jovens nas periferias. Além disso, ela revela a potencialidade do hip hop ao recombinar, sem hierarquizar, os multiletramentos, reinventando os usos sociais da linguagem. Os estudos do autor José Henrique Freitas Santos (2009, p. 5) também vão nesta direção ao apontar que “a principal marca do movimento hip hop é a sua propensão à multimodalidade nos processos de leitura e escrita”. É inegável que as diversas representações semióticas (das imagens, dos sons, dos gestos, do corpo, as entonações, etc.) que transcendem a modalidade escrita da linguagem podem propiciar um aprendizado mais significativo para o estudante, inclusive posicionando-o através de suas identidades como agentes de letramento.

Ao atuar como agentes de letramento, esses jovens assumem e sustentam o protagonismo dentro de suas comunidades. Suscitar nos meus alunos, essa atuação, a partir da legitimação desses letramentos de rua, multimodais, para dentro da sala de aula, é uma batalha a que me propus empreender.

Dentro do contexto dos letramentos de reexistência, o rap revela-se como meio da denúncia de injustiças, de preconceito e da marginalização ao qual estão expostos diariamente. Mas a função social de se trabalhar com os elementos do hip hop vai além dessas denúncias, serve como um instrumento de politização desses jovens, além de proporcionar uma fruição estética, já que o rap se constitui enquanto arte como poesia oral. Segundo Roxane Rojo e Jaqueline Barbosa (2015), é importante mostrar exercícios com temáticas sociais trabalhadas a partir do rap em sala de aula, para a percepção de sua estética específica e diferenciada sobre a realidade do país: investigar e discutir essas éticas e estéticas é “um passo importante não somente para a escola se aproximar do universo cultural dos alunos, mas também para entender como a sociedade brasileira funciona hoje na contemporaneidade”. (ROJO, 2015 p. 63).

O projeto de intervenção pretendeu estimular, através do uso da argumentação oral e escrita, uma reivindicação do direito à cidadania plena, conhecendo e reconhecendo os mecanismos de opressão a que os estudantes estão submetidos por um viés de discussão sobre as questões étnicas, de gênero e sociais, etc. Tais temas emergiram das rodas de conversa realizadas com as turmas desde o ano de 2016 e repercutiram na escolha que fiz sobre os mesmos. Durante a aplicação do projeto, fui ainda escutando as diversas vozes

que ansiavam também pelo entendimento das questões de gênero relacionadas ao movimento LGBT e ao movimento feminista. Percebi que trabalhar com o rap é mais que discutir temas atuais de maneira generalizante, é também informar outros marcadores: de gênero, de classe, de raça. Diante disso, busquei um trabalho que contemplasse a interseccionalidade, conceituada pela escritora norte-americana Angela Davis (2016), que faz um estudo elaborado sobre as condições da população negra nos Estados Unidos, analisando como racismo, capitalismo e sexismo estruturam as relações, gerando formas conciliadas de opressão.

Um objetivo mais amplo desta proposta foi também contribuir para a formação de uma identidade coletiva como maneira de se romper este ciclo de desigualdade e apagamento das subjetividades dos indivíduos das comunidades periféricas. Para isso, a escola em que trabalho se mostrou como uma instituição potente e altamente receptiva, ao abraçar o projeto aqui proposto e difundi-lo em todas as salas de aula (não somente àquelas em que eu atuo como educadora), abrindo-o para a visitação de toda a comunidade. Este “abraço coletivo” demarca uma ação de empoderamento, valorização de todos esses sujeitos e abertura ao diálogo sobre questões muito sérias em que a escola pública tem se omitido.

Os estudiosos Alejandro Reyes (2013) e Érica Peçanha do Nascimento (2009) apontam os movimentos literários da periferia como constituídos por uma dimensão política e social importante, cuja “enunciação de realidades invisibilizadas, feita por setores sociais que historicamente têm tido um acesso mínimo à palavra escrita” (REYES, 2013, p. 14), “desenvolveu-se, principalmente a partir da mobilização de redes extraliterárias e é parte do processo da periferia como autora de sua própria imagem” (NASCIMENTO, 2009, p. 137). Ao se referir aos textos da Literatura Marginal (dos quais também faz parte o rap), produzida no país na atualidade, tais considerações se relacionam com as do movimento hip hop, visto que são objetos culturais que representam “o mesmo lugar”. Estas produções são constituídas por uma dimensão literária, política (REYES, 2013), acrescentando-se aí a dimensão pedagógica, visto que abrangem o universo de leitura e escrita dos jovens, que criam cultura nestes espaços de produções artísticas autorrepresentativas.

Tais propostas dialogam com os estudos de Freire (1979), (teórico fundamental para mudança de paradigmas na minha formação), já que, segundo

ele, a sociedade desenvolve saberes hegemônicos que acabam por dissimular as relações de opressão nas quais está ancorado o modo de produção capitalista, neoliberal. A Educação como Prática de Liberdade é, assim, o movimento contra-hegemônico de produção de saberes que denuncia a luta de classes e pronuncia o mundo para poder modificá-lo; que quer possibilitar ao indivíduo desenvolver a consciência real sobre as relações que o oprimem.

Em Freire (1979), o conhecimento não se dá fora do processo de conscientização. A pedagogia freireana nos provoca a não apenas conhecer a realidade e descrevê-la, mas sim, reconhecê-la e modificá-la, com o intuito de superar desafios no interior da comunidade na qual nós e os educandos estamos inseridos. Isto implica em um compromisso com a sociedade e com nós mesmos, como sujeitos que fazem e refazem o mundo e sua própria história, criando cultura:

Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. Por este fato cria cultura. (FREIRE, 1979, p. 21).

Para Paulo Freire, a cultura tem o sentido diferente do uso cotidiano. É a contribuição que o homem faz à natureza, é o resultado da atividade humana, a partir de seu esforço criador e recriador para transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.

Para além da necessidade de um trabalho com gêneros variados numa perspectiva dialógica e conscientizadora acerca da argumentação, para que esse aprendizado se consolidasse na minha turma, foi necessário refletir acerca do desprestígio que é dado aos falares dos jovens estudantes da periferia. Suas variantes são desconsideradas e estigmatizadas no ambiente escolar, na medida em que, nas aulas de língua materna, geralmente, o que se busca é a proficiência de uso da norma padrão, na maioria dos casos, desvalorizando as marcas de identidade constituintes da linguagem dos educandos. Diante disso, antes de ensinar a argumentar, é necessário validar as variedades linguísticas dos estudantes, levando a uma reflexão em conjunto sobre o poder que tem sua própria linguagem, em contraponto ao preconceito linguístico disseminado pelas instâncias de poder (BAGNO, 2007).

Neste trabalho, tentamos buscar alternativas pedagógicas que ponham a escola num caminho de reconstrução do imaginário nacional sobre a realidade linguística do país, combatendo o estigma construído em torno das variações da língua. (FARACO, 2015). Para isso, Márcia Romero e Claudia Vovio (2011) sugerem utilizar esses falares caracterizados muitas vezes como “desvios” para objeto de análise e reflexão, abandonando uma concepção estanque da língua, o que dialoga com a valorização das identidades sociais através da variação linguística proposta por Carlos Alberto Faraco (2015), e com as ideias de Marcos Bagno (2007), que condena a correção normativa aos modos de falar dos estudantes tendo como modelo de língua o uso de um grupo restrito de fala.

Dentro das atividades propostas na intervenção pedagógica, as variantes linguísticas informais são discutidas a partir da lente da valorização dos falares urbanos desprestigiados e menosprezados, que servem nas letras de rap para construção de um texto poético carregado de crítica aos padrões político-sociais.

O objetivo maior do trabalho, portanto, foi trabalhar com a estrutura argumentativa, a partir da leitura e construção de sentido através dos textos da cultura hip hop, de modo a desenvolver uma consciência coletiva quanto ao uso da palavra como marca de identidade e transformação social. Os objetivos específicos foram demarcados em cada atividade da sequência didática, propostas no caderno de formação e foram ampliados a cada aula, diante da observação do desenvolvimento dos estudantes. A investigação do modo como o texto argumentativo se faz presente nas práticas sociais dos estudantes fora e dentro da escola, bem como a proposição de atividades que permitam ao aluno se posicionar oralmente e por escrito de maneira crítica, a partir de uma interação coletiva por meio de exercícios e atividades artísticas foram primordiais para a concepção desta pesquisa. Por se tratar de um memorial, poder refletir sobre cada etapa deste processo foi essencial para a minha formação e principalmente para repensar a minha trajetória como educadora, em uma tentativa de melhorar minhas práticas docentes.

A modalidade de pesquisa empregada neste trabalho está baseada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

A pesquisa é designada qualitativa porque defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma

situação em suas interações e influências recíprocas. “O resultado da pesquisa qualitativa não deve ser fruto da observação pura e simples, mas de um diálogo e de uma negociação de pontos de vista, do pesquisador e dos pesquisados” (GOLDEMBERG, 2004, p.16).

Entre os princípios da pesquisa de cunho etnográfico, que contribuem para o processo interpretativo característico desse tipo de metodologia, está a reflexividade. De acordo com esse princípio, o pesquisador precisa estar em constante processo de reflexão a respeito do seu lugar e do lugar dos seus participantes na dinâmica social.

O projeto “O Rap é o argumento” foi desenvolvido no ano de 2017, na Escola Estadual Rafael Oliveira, localizada no bairro de Cajazeiras 8, em Salvador – BA. A comunicação acerca da escolha do projeto foi feita na semana pedagógica da escola, realizada em janeiro de 2017, evento realizado em conjunto com outros professores, coordenadoras das áreas e gestores. Nesse momento, a coordenação pôde tomar conhecimento acerca do projeto de Mestrado Profissional ao qual eu estava vinculada, sendo apresentado quatro meses depois, já com sua formatação inicial, durante outro encontro realizado quinzenalmente, em que nós discutimos as estratégias de ensino para cada área.

A partir da apresentação inicial da proposta, a coordenação, direção e alguns professores mais próximos a mim expressaram a vontade de “abraçar” o projeto e ampliá-lo para todas as turmas da escola, escolhendo-o como projeto da unidade letiva. A partir disso, tive que repensar o projeto agora como projeto de toda a escola e não mais como um projeto de uma série de ensino, toda essa trajetória é contada no capítulo 4 deste trabalho.

Escolhi a segunda unidade, que se iniciou no mês de maio de 2017, uma vez que houve uma reformulação do calendário de avaliações da rede estadual de ensino este ano, passando de quatro unidades letivas, para apenas três. A princípio, a pretensão foi trabalhar parte de uma unidade letiva, que compreende um mês e meio (correspondentes a 20 aulas de português), em média, mas à medida que discutíamos sobre o projeto, houve uma redução deste tempo para apenas 1 mês, em razão das necessidades pedagógicas da escola e da adequação às datas do calendário escolar local.

Os dados da pesquisa foram coletados na primeira unidade de ensino, bem como a arrecadação de contribuições tanto materiais quanto humanas para a aplicação do projeto, envolvendo toda a comunidade escolar.

O projeto foi contemplado na segunda unidade junto com os conteúdos escolhidos na semana pedagógica. Nessa semana de atividades na escola, toda a equipe de professores dos três turnos se senta para planejar os conteúdos que serão estudados ao longo do ano, além dos projetos a desenvolver de maneira individual e coletiva. Durante esta reunião, propus o trabalho com os gêneros argumentativos na segunda unidade letiva, além da perspectiva de diálogo com outras disciplinas, cujo conteúdo podia se inserir nas temáticas estudadas no projeto.

É o caso do estudo da diáspora africana e dos movimentos sociais, em história; estudo das questões de gênero, raciais e sociais em filosofia e sociologia; estudo do continente africano em geografia; dos elementos estéticos da criação do Grafite em artes; os termos que compõem a criação artística (hip hop, break, spray, griots, rap, etc.) em inglês, etc. O propósito foi trabalhar de maneira contextualizada, envolvendo a escola e seus atores de maneira a vislumbrar uma interdisciplinaridade. Muitos professores tentaram adequar seus conteúdos para isso e explanaram oralmente essas escolhas, não tive acesso a todos os planos de unidade do corpo docente, mas percebi um esforço nessa busca por mais integração temática.

A partir do uso de questionários e de rodas de conversa, pude investigar os gostos dos meus alunos quanto aos artistas que mais eles admiram na cultura hip hop, por que gostam e os temas pelos quais eles mais se interessam, mediando e sugerindo outros, de acordo com as nossas prioridades educacionais (dos estudantes, da turma, da docente, do sistema de ensino) e também dos valores da escola. Outrossim, realizamos análises de músicas selecionadas do repertório do rap, sempre construindo reflexão sobre os mecanismos estéticos e de construção da linguagem usadas para desenvolver o tema. Posteriormente, empreendemos oficinas de construção de rap, de freestyle, break e de grafite mediados por integrantes da comunidade hip hop, da escola ou do bairro/cidade.

A partir disso, os alunos puderam compreender as pedagogias e letramentos variados desenvolvidos por meio de elementos da cultura periférica

e puderam também dialogar com esses artistas e sugerir ações, dar ideias, contestar, atuar nas produções. As oficinas funcionaram livremente, com participação de toda comunidade escolar.

Com base na argumentação no hip hop, mais especificamente nas canções de rap, criei algumas atividades argumentativas de leitura para depois mobilizar a produção de textos argumentativos orais e escritos, formais e informais, em outros gêneros, com suas especificidades. As sequências didáticas foram organizadas em um módulo, metodologia apresentada por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) no livro *Gêneros orais e escritos na escola*. Este modelo está associado às pesquisas sobre o ensino da expressão oral e escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais. A escolha pela produção de um módulo de atividades se deu por conta da minha necessidade de organização pessoal, já que trabalho sessenta horas e com turmas de séries variadas. Se eu trabalhasse apenas com oficinas aleatórias, sentiria medo de me perder no processo, visto que tenho mais nove turmas para dar conta (3 de ensino médio na mesma escola e mais 6 de ensino fundamental na Prefeitura). Além disso, os módulos me dão oportunidade de acompanhar individualmente a evolução de cada aluno em relação à compreensão textual. Com trabalhos coletivos, temos a propensão a avaliar toda a turma de maneira generalizante e podendo recolher os módulos a cada aula pude acompanhar mais de perto os alunos com dificuldades na escrita.

O projeto inicial de trabalho previa a aplicação de 4 módulos de ensino (leitura, oralidade, escrita e gramática). Ao repensá-lo, avaliando o tempo de aplicação, percebi que poderia em apenas um módulo sequencial trabalhar com todas as práticas sociais de uso da Língua. Atrelando ao uso do módulo, oficinas de leitura, de escrita e com a análise linguística perpassando as discussões dos textos e conteúdos, foi possível acompanhar e adaptar o projeto ao cronograma da escola.

A culminância do projeto foi realizada no espaço onde funciona o refeitório da escola, com a participação da família e de toda comunidade escolar. O objetivo maior das apresentações foi dar visibilidade ao processo de aprendizagem pelo qual a turma passou e apresentar as belíssimas produções desenvolvidas pelos estudantes e seus padrinhos durante o caminho da

intervenção. Houve exposição de arte nas salas, exposição do grafite feito no muro da escola, apresentação das letras de rap e dos textos argumentativos produzidos em grupo e individuais, as coreografias de break e mostras de rap improvisado (freestyle) feito pelos alunos, desfile de beleza hip hop e negra, dança relacionada às temáticas que cada sala escolheu, além da exposição dos registros e fotos das versões feitas até chegar ao produto final.

A avaliação se deu mediante a observação da interação e participação dos estudantes nas atividades do projeto.

Como instrumentos de coleta de dados e atividades, priorizamos:

1. Um pequeno questionário estruturado para recolher as características socioeconômicas dos estudantes e seus gostos;
2. Rodas de conversa para discutirmos os temas, bandas e artistas que estudaríamos;
3. Coleta de documentos: de produções escritas e imagéticas dos estudantes durante todo o processo de aplicação das atividades do módulo;
4. Fotografias e vídeos das atividades desenvolvidas;
5. Diário de campo (com o objetivo de organizar o trabalho desenvolvido, em que descrevo o processo de intervenção e reflito sobre a prática).

No que tange à estrutura deste trabalho, esta introdução apresenta o problema de pesquisa, bem como a forma de construção do projeto, além da justificativa quanto à necessidade de se trabalhar com o movimento hip hop e a cultura periférica como eixo articulador das questões raciais, de gênero e sociais, contribuindo com o aprendizado da estrutura argumentativa através das letras de música.

O capítulo 1 trata do percurso que construiu minha identidade como professora de Língua Portuguesa, problematizando as questões sobre as concepções de ensino que permearam minha formação e prática docente e meu letramento racial tardio, ocorrido justamente por conta da necessidade de reflexão suscitada por este trabalho.

No segundo capítulo, faço um mergulho no ambiente de aprendizagem e seu entorno, apresentando os atores participantes do projeto e relaciono a proposta deste trabalho com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola,

além de realizar uma análise das concepções de texto e do olhar dado à variação linguística que pautam o livro didático da turma, bem como a abordagem desenvolvida sobre a argumentação e sobre como o negro é visto nesse material.

No capítulo 3, abordo e contextualizo os letramentos sociais (de rua) / de reexistência e a cultura periférica sob a luz da reflexão teórica desenvolvida com as contribuições de autores, como Ana Lúcia Silva Souza, Jorge Hilton, Érica Peçanha, Alejandro Reyes, Henrique Freitas, dentre outros. Relacionarei a leitura dos textos de rap ao aspecto argumentativo da língua, a partir dos autores Christian Plantin, Márcia Elizabeth Bortone, Dolz e Schneuwly, Marcuschi, Roxane Rojo e Ana Lúcia Tinoco Cabral, etc. Diante da necessidade de ampliar o olhar sobre as questões raciais e de gênero, busco apoio na fundamentação teórica de autores como Ana Célia Silva, Claudia Pons Cardoso, Vera Candau e Angela Davis.

O quarto e penúltimo capítulo apresenta o planejamento de produção da proposta de trabalho e sistematiza o passo a passo do projeto aplicado, incluindo em cada atividade desenvolvida as reflexões provenientes sobre tudo que foi observado, discutido e realizado nas oficinas e atividades de sala, além de outros exercícios que aproximam as linguagens artísticas do hip hop ao contexto de sala de aula.

O capítulo final apresenta conclusões e reafirma a importância do trabalho com a cultura periférica enquanto prática social na escola.

O corpo do caderno de atividades é constituído por letras de rap de autoria da banda baiana Simples Rap'ortagem e do músico Projota, dentre outros, com atividades elaboradas em uma tentativa de trabalho com a intertextualidade e interdisciplinaridade.

2 MIXANDO IDENTIDADES: COMO ME TORNEI O QUE SOU NO PERCURSO

Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente. A gente muda o mundo na mudança da mente. E quando a mente muda a gente anda pra frente. E quando a gente manda ninguém manda na gente. Na mudança de postura a gente fica mais seguro, na mudança do presente a gente molda o futuro! (Gabriel, O pensador).

Nasci em um hospital amarelo, em uma cidade bem barrenta lá do sul da Bahia. Quando mamãe me teve, as enfermeiras me esqueceram durante alguns minutos ainda suja na caminha dos recém-chegados. Depois de muito reclamar sobre o motivo da minha demora de estar em seus braços, mamãe descobriu que eu fui encontrada por outra enfermeira, do novo turno, toda empestiada de formigas. Quando fui entregue à mãe novata, eu já estava cheia de calombos e crecas. Ninguém acredita quando eu conto essa história. Na ficção, ela aparece de maneira similar quando o último dos Buendia é carregado pela colônia no capítulo final, do livro “Cem anos de Solidão”, do Gabriel Garcia Marques. Mas eu protagonizei essa realidade, muito comum em hospitais públicos de vilarejos do interior do país.

Minha mãe encheu as pernas de varizes trabalhando em casas de família do Morumbi para me manter na escola. Sou a primeira da família a ter nível médio completo e ensino superior e apesar de ter muito orgulho disso, o restante da família não entende muito bem o que isso significa.

Estudei o Fundamental 1 e metade do Fundamental 2 em escola pública, depois meu padrasto conseguiu bolsas de estudo em escolas particulares em troca de trabalhos de contabilidade, já que eu ficava meses sem professores de determinadas disciplinas e isso o preocupava bastante.

Fui uma adolescente como qualquer outra: esquisita e insegura. Eu era a segunda aluna mais magra da escola e meu peito nunca crescia. Usava duas calças por baixo e só tirava boas notas, porque eu adorava ler os livros didáticos antes de a unidade começar. Achava a escola um lugar patético e para quem não se enquadrava no grupo, eu tinha a percepção de que era o inferno materializado. Quase perdi em Educação Física porque tinha que usar short para jogar e eu me escondia pelos banheiros. Fui lá e conversei com a professora,

que adorava ela mesma montar os times para jogar (era uma mulher detestável, eu sonhava sempre que ela tinha se afogado no próprio cocô em toda véspera de aula prática na quadra). Disse a ela que, se me reprovasse por causa daqueles jogos idiotas, eu iria processá-la e que meu pai era juiz. A professora me disse que eu já estava na recuperação e que eu não tinha pai, tinha um substituto, que só possuía nível médio. Eu era mirrada, mas era desafortada, entretanto naquela hora não disse absolutamente nada, percebi ali que até professores podem ser pessoas ruins, ela foi a única que me decepcionou até hoje.

Fiz a recuperação por escrito e passei, e disse a ela que tinha entendido que o que ela queria me dizer era outra coisa, que eu tinha entendido muito bem seu preconceito (já que meu padrasto é negro). Ela me pediu desculpas, disse que estava em um dia ruim e eu me despedi com um: “tchau, gorda”! Aos catorze anos, eu estava denunciando um preconceito, usando outro preconceito como resposta e me senti bem estranha.

Quando finalmente cheguei ao ensino médio, é que fui me encontrar na escola, atuei no grêmio, gostava de filmes, de teatro e passei a devorar Agatha Christie e Sidney Sheldon, além dos canônicos da biblioteca (por uma obrigação que me agradava de certa forma), escrevia muito em agendas customizadas e adorava discutir política com meu professor de Redação. Enquanto todo mundo bufava ao ter que ler os capítulos de Machado, eu me divertia com todo aquele seu sarcasmo. Achava literatura coisa de gente fofa, eu queria mesmo era realidade e suspense. Eu me sentia agradecida por estar tendo a oportunidade de saber de tantas coisas sobre a vida, sobre o mundo, sobre as experiências humanas. Pude voltar ao interior e incentivar a minha avó a aprender a ler, assinou seu nome pela primeira vez aos 62 anos.

E foi aí que veio a vontade de me tornar professora. Tirando a professora de Educação Física, que me fez desenvolver ódio pela prática de esportes, eu tive ótimas referências de profissionais da educação. Havia um professor de história que me fascinava por saber tantas citações literárias, a outra pró era de uma delicadeza inigualável ao expressar sua paixão por biologia, que me fez amar ainda mais os animais, independente de qual espécie. Sempre fui uma aluna esforçada, questionadora e interessada nas questões sociais. Não era uma aluna brilhante, de chamar atenção dos professores, mas eles viam em mim

alguém interessada em aprender e sempre estavam dispostos a me dar boas dicas de leitura. Então escolhi o vestibular da UFBA para Letras (já que eu gostava muito de ler e não podia vislumbrar a possibilidade de pagar por uma faculdade particular).

Fiz este único vestibular em 2004, custou oitenta reais, que consegui fazendo uma panfletagem, e passei nas duas fases para a primeira chamada. Eu nem acreditei quando meu namorado (atual marido) me ligou feliz da vida avisando que meu nome estava na lista. Na época, eu “estagiava” em uma loja de sapatos e era mamãe Noel no shopping. Ao saber da notícia, tirei o menino do colo de seu Hamilton (papai Noel) e abracei todo mundo com garrafas de Coca-Cola nas mãos para comemorar, depois as mães entenderam que eu não era uma louca fantasiada de gnomo.

Eu tinha aula pela manhã e trabalhava durante a tarde e noite, por isso me formei em cinco anos. A universidade pública da época não era estruturada para receber trabalhadores jovens. Isto posto, fui levando, como uma aluna mediana, mas mantendo-me comprometida. O que me deixava angustiada era a falta de associação entre a teoria estudada em sala e o universo prático do contexto educacional. Apenas nos últimos semestres de Estágio supervisionado e de Didática é que vi conteúdo relacionado à prática escolar. Muitos teóricos denunciam essa formação falha oferecida pelos cursos superiores de licenciaturas e pedagogia, relacionando o fracasso da educação pública a esta deficiência. Segundo Bortone e Martins (2008), há um preparo inadequado na formação docente, predominantemente tradicional, que não contempla as características inerentes da prática escolar.

Fiz concurso para lecionar na região de Madre de Deus e não passei, no entanto, fui aprovada como docente posteriormente para a rede municipal de Salvador, para a rede estadual da Bahia e, ainda, para o município de Lauro de Freitas. Nunca quis trabalhar em escola particular, à vista disso, assim que me formei, passei a me dedicar bastante aos concursos. Trabalhando no SESI (Serviço Social da Indústria), mais especificamente no “Núcleo de Educação do Trabalhador da Indústria” (NETI), eu pude aprender muito sobre a parte pedagógica do trabalho docente. Lá aprendi a fazer planos de aula, aprendi sobre legislação educacional, tive contato com a obra de Paulo Freire e com jogos educacionais variados. Tudo que não tinha visto na Universidade, conheci

no Sistema FIEB (Federação das Indústrias do Estado da Bahia). Os trabalhos como estagiária foram me propiciando aprendizados e construção de saberes variados. O maior de todos foi o fator humano.

Pelo SESI, eu lecionei durante dois anos para os trabalhadores da construção civil em diferentes canteiros de obras da cidade. Dava aula de 6h às 8h da noite, quando meus alunos saíam dos canteiros e iam para a sala de aula improvisada em meio aos instrumentos de trabalho e muita poeira. A maioria dos meus alunos tinha “largado” os estudos quando crianças para trabalhar como ajudantes de pedreiro ou na lavoura. De todas as experiências que tive como educadora até hoje, esta foi a mais enriquecedora para mim. Nas obras, eu pude colocar em prática toda a teoria sobre as “palavras geradoras”, a partir da acepção de uma educação voltada à conscientização, proposta por Freire, utilizando o “método” de uso da palavra TIJOLO para intermediar a construção de conhecimentos sobre a leitura e sobre a escrita, suscitando uma reflexão crítica sobre o contexto social. A frase mais marcante da minha trajetória docente é a da “uva de Eva”, pois se consolidou em uma quebra da minha prática, uma vez que passei, a partir da teoria de Freire, a olhar a educação com outro ponto de vista. Eu tinha aprendido a ler através das cartilhas e estava ensinando através de uma proposta mais significativa: “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991, p. 80).

Trabalhar como professora sempre foi um desejo meu. Na escola pública, eu sinto que meu trabalho tem sentido, tem um porquê, trabalhar lá me dá uma sensação de que contribuo para o mundo de alguma maneira. Não através de uma perspectiva messiânica da docência, mas a partir de um viés mais ideológico e de responsabilidade social.

Erro muitas vezes, acerto tantas outras e assim vou construindo meu fazer pedagógico e adquirindo experiência. Muitas vezes, eu vou até a sala de aula me arrastando de tanto cansaço que sinto. No final da quinta-feira, já não tenho voz, porque necessito no momento atual trabalhar sessenta horas e não tenho muito cuidado com este importante instrumento laboral. Já fui ao fonoaudiólogo e fiz tratamento das cordas vocais, mas sempre o problema retorna, por causa

da acústica das salas de aula em que atuo. Trabalho sessenta horas, por necessidade, não por ambição, mas penso seriamente em diminuir o ritmo.

Então, na sexta-feira, quando chego em minha casa, no final da tarde, eu caio na cama sem nem me alimentar, só acordo no sábado no final da manhã. Meus colegas de trabalho dizem que isso tudo é porque estou nova, que o entusiasmo é natural, mas que, com o passar do tempo, os muros impostos pelo sistema já se tornam intransponíveis, então o professor acaba se acomodando, para salvaguardar sua própria vida e saúde. Eu quero mesmo crer que meu entusiasmo não vai acabar e, se acabar, não vale mais a pena continuar nesta profissão, não terá o menor sentido para mim. Espero que não aconteça.

No começo da minha atuação, na sala de aula da escola pública, eu reproduzia muito do ensino tradicional de língua materna. Usava textos como pretextos para simplesmente trabalhar gramática; muitas vezes, desenvolvia uma proposta de leitura apenas voltada à decodificação do signo. Não considerava as variantes dos falantes e meu objetivo diversas vezes foi fazer com que meus alunos aprendessem a gramática da norma padrão. Segundo Bortone e Martins (2008), a gramática normativa deve ser ensinada, mas de maneira reflexiva, inserida em contextos discursivos.

Na época em que comecei a lecionar, ainda não tinha formação suficiente para entender que o ensino da língua perpassa uma reflexão sobre seu caráter social, que a linguagem é um produto vivo da interação social, das condições materiais e históricas de cada tempo e que a propriedade mais marcante da língua é o fato de ela ser dialógica; assim, o ensino de gramática é apenas um, dentre vários objetivos de ensino da língua, não o único (ANTUNES, 2009).

Foi a partir de alguns cursos de extensão, da formação que tive para trabalhar com correções de redações em caráter nacional e de duas pós-graduações (em Psicopedagogia e Educação Inclusiva) que fui entendendo as teorias de aprendizagem mais atuais e sua importância para a construção do meu fazer pedagógico. Estudar Vygotsky mais a fundo e sua teoria do aprendizado através de uma perspectiva sociointeracionista, bem como Freire e sua pedagogia voltada à conscientização do oprimido, foram primordiais para ir transformando meu fazer didático. Com o tempo, fui observando que tinha respostas mais positivas em sala de aula quando deixava de trabalhar a língua como um sistema fechado e passava a refletir em conjunto sobre sua importância

para a interação humana e mudança de posturas no mundo concreto. Segundo Antunes (2009), com um olhar ampliado sobre a língua, podemos enxergar o laço entre a capacidade de usar a linguagem e o exercício da cidadania.

A prática de leitura mecânica, em que determinava quais eram as respostas aceitas ou não às questões textuais, foram aos poucos abandonadas e o trabalho com leitura passou a ser um trabalho focalizando a construção de sentidos de um texto através dos diversos gêneros textuais.

Potencializar o que os educandos trazem de melhor em vez de reproduzir o velho discurso social de que eles não querem nada, ou não se interessam pela leitura e escrita, é uma reflexão diária que busco no dia a dia da sala de aula, pesquisando meios de ensinar que levem em conta as sensações que a linguagem provoca nestes estudantes, através de atividades que recuperem a ludicidade do processo de construção do conhecimento. O que proponho aqui neste projeto tenta me ajudar nesta tarefa.

Esse processo de conscientização está sendo contínuo. Após a entrada no Mestrado, percebi que tenho muita coisa ainda a avançar e me sinto muito feliz por poder ter essa oportunidade de me atualizar. Aqui, após oito anos, de volta à Academia, pude reencontrar as teorias sobre os Letramentos, entender os conceitos de dialogismo de Bakhtin, conhecer autores que estão indo além de uma análise puramente teórica, para uma contribuição prática, que ajude o professor a entender as questões linguísticas com uma linguagem mais didática e exemplificada.

As disciplinas estudadas foram fundamentais para essa formação, inclusive de valores. Mesmo com certo incômodo ainda quanto à falta de abordagens mais práticas para sanar alguns problemas de aprendizagem, reconheço que, ao aprender as teorias, posso intervir de maneira mais segura nesse processo. Quanto a esta práxis do fazer pedagógico, Pimenta (1999) alerta que qualquer prática se sustenta numa teoria, portanto não existe a prática por ela mesma. Em outras palavras, reconhecer os pressupostos teóricos do ensino de língua é fundamental na minha formação, para me auxiliar nas soluções práticas, além de gerar com as colegas de sala um intercâmbio muito rico de experiências docentes. Muitas dessas colegas se tornaram amigas para carregar para a vida toda ao meu lado, são profissionais admiráveis e amam muito o que fazem.

As formigas devem ter me soprado nos ouvidos que eu deveria ser persistente e trabalhadora assim como elas, pois se uma formiga começar a sua caminhada e encontrar um obstáculo pela frente, ela vai contorná-lo, pode ser pelos lados, por cima, por baixo, enfim... ela vai dar um jeito de superá-lo e avançar em direção a sua meta. Além disso, as formigas sempre pedem ajuda, sempre buscam trabalhar em grupo para contornar seus percalços. E assim está sendo, mesmo trabalhando muito todos os dias, buscando me dedicar ao máximo aos meus educandos e com diversas questões pessoais e de saúde a tratar, ainda arranjo tempo e disposição para estar aqui neste curso de Mestrado Profissional, procurando preencher ou amenizar as lacunas e deficiências da minha formação enquanto professora da escola pública e sem medo ou vergonha de pedir ajuda para sanar as falhas que encontro na minha prática.

Trilhando meu caminho, voltando a escrever e refletindo sobre a escolha que fiz para toda minha vida: a de ensinar e ao mesmo tempo de aprender, eu vou seguindo, confirmando que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 85).

2.1 MEU LETRAMENTO RACIAL E O QUE APRENDI COM MEU SUJEITO DE PESQUISA

Quando eu tinha dez anos, ganhei uma boneca de pano feita por minha avó. A boneca era negra e usava um vestido rodado na cor rosa. Quando recebi a boneca, passei a usá-la como a empregada da casa da Barbie que eu tinha. Um dia, minha avó me viu brincar e ficou olhando para a cena da Maria (a boneca de pano) servindo a comidinha (mato amassado na panela) para a Barbie (não lembro o nome que lhe dei), aí ela perguntou: “-Ahhh, a boneca que te dei é a empregada, né?” - Eu disse: “É, é Maria.” - e joguei-a na cozinha da casinha imaginária montada no chão encerado da sala de minha avó, voltando a pentear o enorme cabelo loiro da Barbie. Essa cena sempre me volta à memória quando relembro de “mãe”, que era como eu chamava minha “vó”. Senti que ela ficou triste ao sair de volta à cozinha, porque ela levou muitos dias até terminar aquela

boneca para mim, foi toda feita com retalhos, agulha e linha e ela nem tinha as vistas mais tão boas para costura.

Vinte e dois anos depois, em uma aula da disciplina de Literatura Infanto-Juvenil desse Mestrado, estávamos discutindo sobre algumas obras de caráter altamente racistas voltadas a crianças e como as crianças negras não se sentem autorrepresentadas pelas bonecas e personagens. De repente eu comecei a lembrar dessa cena que vivi e comecei a chorar ali mesmo, na aula da professora Mônica Menezes. Posteriormente, expliquei às minhas amigas Daiane e Joseane a minha inquietação. Meu choro foi de saudade e também de vergonha. Vergonha porque é muito doído refletir sobre a minha identidade racial e os privilégios que possuo por conta da minha cor somente aos 33 anos de idade.

O colega Januário Pimenta (2016), professor e autor de tese do PROFLETRAS, intitulada “Vozes ignoradas, Cuti e Sérgio Vaz no ensino fundamental”, aborda a situação do negro no Brasil, explorando os conceitos de negritude e branquitude e desenvolvendo considerações sobre a leitura literária, subjetividade e identidade. O autor aponta que é, também, papel da escola oferecer oportunidades para que os jovens desenvolvam capacidade de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. O educador acredita que a melhor forma de se fazer isso é enegrecendo a educação:

Enegrecer é a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros e se comunicam, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria. Esse processo permite que ambos, negros e brancos, se eduquem, superando a arrogância da superioridade de uns e o retraimento da inferiorização de outros, postas culturalmente. (SILVA, 2010, p. 42 APUD PIMENTA, 2016, p. 72).

Tais ideias coadunam com o texto Educação e relações raciais (2010), cuja autora Wilma de Nazaré Baía Coelho revela que o Brasil é um país que apresenta um silêncio tácito sobre a cor e as relações raciais. Segundo ela, as representações acerca da cor e das relações sociais disseminam e fortalecem preconceitos, estereótipos e ausência de reconhecimento nas diversas instituições sociais, dentre elas está a escola.

Diante disso, a reflexão que faço sobre o processo de ensino da disciplina de Língua Portuguesa é que a escolha predominante de textos canônicos, de autores em sua maioria branca, masculina, do sudeste do país, reflete esse posicionamento de superioridade branca e masculina em detrimento de uma identidade negra e feminina, reforçando essa distância que há entre os professores (como um todo, e em especial professores brancos) e a realidade dos estudantes das escolas públicas no estado da Bahia, compostas em sua maioria de estudantes negros. Mesmo acreditando ter um olhar de empatia e respeito pelos meus alunos e sabendo que venho da mesma situação social da maioria deles, a minha pertença racial comunica para eles um discurso de opressão. Por isso, é importante refletir sobre o que meu corpo branco e feminino representa em todo esse sistema de desigualdade a que estão acostumados.

Pimenta (2016) observa que a identidade racial branca é invisibilizada na sociedade. Nós, brancos, não temos essa percepção como indivíduos racializados, enxergamos nossa branquidão como normal e natural. A identidade coletiva de branquitude é neutralizada enquanto os estereótipos sociais e morais são vinculados à cor negra. Assim, os privilégios que as pessoas brancas têm não são percebidos ou problematizados por elas mesmas ao longo de toda uma trajetória de vida, ainda menos na escolar. Na minha formação enquanto estudante e professora, os estudos relacionados à raça e ao racismo sempre eram vinculados ao estudo dos negros e dos indígenas, como se eles fossem “o outro” e os brancos não tivessem raça. Raça neste trabalho está fundamentada na concepção teórica de Stuart Hall (2003):

Conceitualmente, a categoria ‘raça’ não é científica. As diferenças atribuíveis à ‘raça’ numa mesma população são tão grandes quanto às encontradas entre populações racialmente definidas. ‘Raça’ é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo (HALL, 2003, p. 69).

Ou seja, diferente do que muitas pessoas ainda pensam, o conceito de raça não tem respaldo científico, sendo contestado em termos biológicos. Raça é um conceito importante em termos políticos e ideológicos, que determina como dominações e opressões acontecem na sociedade.

Geralmente, a escola trabalha ainda na perspectiva do mito da democracia racial². Segundo Silva (2004), essa falsa ideia de harmonia e integração entre raças, subtendendo-se uma igualdade de oportunidades, visa camuflar o racismo e bloquear uma organização negra, pois internaliza na sociedade o engodo da igualdade, reforçando no negro o sentimento de inferioridade por não aproveitar as mesmas oportunidades que são dadas a todos.

Não posso contar quantas vezes trabalhei o tema racismo tomando a expressão “somos todos iguais” achando que estava trilhando um caminho ideológico de igualdade e hoje percebo o quanto isso ratificou a omissão de se trabalhar mais profundamente o conceito de raça. Portanto, acredito que a formação do professor é preponderante para enfrentar esse silenciamento sobre as questões raciais no ambiente escolar, além de servir como formação dele mesmo enquanto sujeito consciente de todas essas relações.

Hoje, após tantos estudos e reflexões, entendo que uma das maneiras de agir contra o racismo é, além de adotar uma atitude de empatia, também o reconhecimento dos nossos privilégios. Privilégio de ir a uma loja ou estabelecimento comercial e não ser seguido de perto pelos seguranças, de não sermos apontados como “aquele branco praticou tal ato errado”, privilégio de ter acesso a certos espaços sem julgamentos relativos à nossa capacidade para estar ali, privilégio de ter um salário maior nos mesmos cargos, de não ser preterido nas relações sociais e afetivas por conta da cor, de ter acesso rápido a produtos formulados para pele e cabelo, de ter representação nas instâncias de poder e na mídia etc. São tantas as situações de racismo velado,

² A democracia racial é um termo usado para descrever relações raciais no Brasil. O termo denota a crença de alguns estudiosos que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial. Afirmando-se que os brasileiros não veem uns aos outros através da lente da raça e não abrigam o preconceito racial em relação um ao outro. Por isso, enquanto a mobilidade social dos brasileiros pode ser limitada por vários fatores, gênero e classe incluído, a discriminação racial é considerada irrelevante (dentro dos limites do conceito da democracia racial). O conceito foi apresentado inicialmente pelo sociólogo Gilberto Freyre, na sua obra **Casa-Grande & Senzala**, publicado em 1933. Embora Freyre jamais tenha usado este termo nesse seu trabalho, ele passou a adotá-lo em publicações posteriores, e suas teorias abriram o caminho para outros estudiosos popularizarem a ideia. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/democracia-racial>.

escancarado ou institucionalizado, que não caberia espaço para explaná-los aqui.

Reconhecer esses privilégios é também reconhecer o racismo como um problema social atual e não somente um legado histórico. Por muitas vezes, trabalhamos na escola apenas um projeto sobre racismo, na semana de novembro, comemorando o dia da consciência negra como uma data de luta contra o racismo sob a perspectiva histórica da luta dos quilombos e de Zumbi, sempre lembrando que não podemos mais agir assim, como no passado.

Esquecemo-nos de que todos os dias legitimamos este racismo através de falas históricas, de frases racistas, ao rir de piadinhas infelizes, de omissão na discussão com aqueles que defendem a manutenção dos privilégios, quando fechamos os olhos ou minimizamos práticas racistas explícitas ou veladas, dentre tantos outros atos. É importante reconhecer o racismo como algo institucional e estruturante da nossa sociedade. O legado do passado colonial e escravocrata do Brasil não diluiu com o passar do tempo, não desapareceu com o avanço da sociedade no que tange a conquistas de direitos. O legado permanece, e os dados divulgados recorrentemente quanto às discrepâncias de direitos entre negros e não negros só confirmam que ele não desaparecerá apenas com as nossas boas intenções e lembranças em datas comemorativas.

Pimenta (2016), ao citar Frankenberg (2004), aponta:

a identidade racial branca não é invisível, mas sim vista por uns e não por outros, e, dependendo dos interesses envolvidos, é anunciada ou legada à invisibilidade. No caso brasileiro das cotas, por exemplo, os brancos tomam consciência de sua identidade racial e a anunciam, ao discursarem que as cotas os excluem. (PIMENTA, 2016, p. 58).

É muito comum que ocorram, dentro da escola, discussões sobre as ações afirmativas. O que percebemos é que muitos sujeitos autodenominados antirracistas não compreendem as cotas como uma medida compensatória para promover a igualdade de oportunidades e tratamentos entre os cidadãos.

Há muita resistência em quebrar esses privilégios historicamente construídos a partir de uma tradição racista. Segundo a antropóloga baiana Aldeneiva Celene Fonseca (2013, p. 67), um dos argumentos mais usados é de que as cotas dividem racialmente o Brasil, “como se aqui vigorasse uma espécie

de paraíso racial e que o racismo e discriminação fossem fictícios”. Nesse momento, parece que a raça, que antes era tão invisibilizada por nós brancos, é aflorada de tal maneira a ponto de se enxergar apenas na meritocracia uma forma de apagar as desigualdades.

Tal discurso se esvazia em si, ao desconsiderar que, “durante mais de 500 anos vigorou no país uma dissimulada política de reserva de vagas para brancos em todos os setores de prestígio e alta renda da sociedade” (FONSECA, 2013, p. 68) cujo bloqueio era raramente ultrapassado por negros e indígenas (a vinda de imigrantes, por exemplo). Nos momentos dessas discussões, é perceptível o quanto temos a avançar quando nos posicionamos contra o racismo, mas a favor da manutenção de privilégios e poder.

Trabalhando um projeto que insere o hip hop como um meio de problematizar as questões etnicorraciais e o próprio currículo escolar, tive a oportunidade de entender o conceito de branquitude como um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos, que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial e racismo, assim, pude questionar esse lugar, problematizando a dimensão racial da minha identidade como uma professora branca, em um contexto de uma escola de maioria negra, numa periferia da cidade mais negra do Brasil.

Importante observar também que, ao elaborar com os alunos este projeto, não estou fazendo mais do que a minha obrigação e que os protagonistas do projeto são os meus estudantes, não eu. Apesar de ter muito orgulho do trabalho que foi feito na minha escola e de ter ajudado a proporcionar um ambiente de discussões sobre o tema com toda a comunidade escolar, é importante que se pontue a busca frequente de um espaço escolar dominado pela pauta dos estudantes. Não seria apenas ceder a voz e vez a todos eles, mas sim incentivá-los a se empoderarem pela palavra, tornarem-se os donos das falas, esse deveria ser de fato o objetivo principal da educação, o foco nos estudantes. Não sei se consegui, mas, com certeza, tentei e continuarei tentando.

Segundo Schucman (2014, p.169-170, apud PIMENTA, 2016, p. 63), “um sujeito considerado branco pode não se identificar com o lugar simbólico da branquitude, construindo uma *fissura entre a brancura e a branquitude*”. São essas fissuras que possibilitam pensar na desconstrução do racismo na

identidade racial branca. Diante disso, me assumo como uma professora branca em um contínuo processo de letramento racial, que, infelizmente, por comodismo e por má formação, tardiamente, está buscando entender e subverter os estereótipos cristalizados no imaginário brasileiro, compreendendo e quebrando os conceitos negativos atribuídos aos negros, frutos do reflexo de séculos de uma construção ideologicamente negativa sobre este povo.

Aquela atitude quando criança, colocando a boneca Maria como empregada a serviço de uma Barbie branca e rica, reflete apenas uma má educação que recebi e um letramento racial extremamente falho por parte da família, da escola e de todas as outras instituições que reproduziram apenas estereótipos racistas, levando uma criança branca de dez anos a inferiorizar uma boneca preta feita por uma avó negra.

3 ETNO-GRAFIAS, VOCALIZAÇÕES e PERFORMANCES NA SALA DE AULA

O caminho da felicidade ainda existe, é uma trilha estreita em meio à selva quente. (Mano Brown).

3.1 A COMUNIDADE DE “CAJACITY”

Cajazeiras é um dos bairros mais populosos de Salvador, situado a 20 km do centro da cidade. Chamado carinhosamente pelos moradores mais jovens de “Cajacity”, possui atualmente 700 mil moradores vivendo ali. A alcunha tem sentido, já que Cajazeiras é um dos maiores bairros da cidade, quase uma outra cidade dentro de Salvador, cuja numeração se dá aos pedaços, da Cajazeiras I até Cajazeiras XI, além das chamadas regiões de Cajazeiras que são: as 4 Fazendas Grandes, Águas Claras, Palestina e Boca da Mata. A história do maior conjunto habitacional da América Latina começa no final da década de 70. Por volta de 1977 a área de três grandes fazendas (Jaguaripe de cima, Cajazeiras e Boa união) e da Chácara Nogueira, localizada entre a Estrada Velha do Aeroporto e a BR 324, foi desapropriada pelo então governador Roberto Santos para dar início ao Projeto Urbanístico Integrado de Cajazeiras.

A ocupação de Cajazeiras remonta à questão dos Quilombos, ainda no período escravocrata. Já na década de 40, do século XX, Cajazeiras foi colônia de portadores de hanseníase, que até a década de 90 eram atendidos no Hospital Dom Rodrigo de Menezes, Cajazeiras II. Com a implementação do projeto habitacional coordenado pela companhia baiana de habitação, URBIS, passa a ser ocupado por funcionários públicos e pessoas de baixa renda. Em um misto entre o conjunto planejado e as ocupações desordenadas, construídas pelas pessoas de baixa renda, caracteriza-se atualmente o perfil socioeconômico do bairro.

A cena cultural de Cajazeiras inclui grupos de pagode, de samba, de rock, rodas de break, grupos de Rap, etc. Fui apresentada a uma sarau chamado JACA (Juventude Ativista de Cajazeiras) através de uma ex-aluna, que se envolvia muito nos projetos da escola. O JACA é um sarau livre e gratuito de poesia engajada, temática, que tem por objetivo mobilizar para a ação. Conta com música, teatro, exibição de vídeos para suscitar debate, um espaço de

interação e produção de cultura, valorizando os talentos do bairro. Reyes (2013, p. 27) aponta que os saraus em bairro periféricos funcionam como pontos de politização, em que a palavra não é apenas lúdica, fonte de prazer e expressão, mas, sobretudo, fontes de articulação e reivindicação.

A partir do mergulho na pesquisa, fui redescobrendo o bairro pelo qual passo quase todos os dias por quatro anos seguidos a partir de uma ótica menos automática e mais humana. A rótula da feirinha com seu comércio desenvolvido se constitui como espaço de convivência da juventude cajazeirense, que a partir de grupos de break e de passinho, de recitação de poesias e de pancadões e paredões, de grupos de pagode e de funk, formam um grande caldeirão de diversidade nas noites do bairro, de forma gratuita. O bairro possui uma sede da polícia militar, grandes mercados, bancos, lojas populares nacionais de departamento, de móveis, um SAC (Serviço de Atendimento ao Cidadão) e, recentemente, foi construído um shopping pequeno. Considero o bairro bem movimentado e relativamente desenvolvido em relação a outros da mesma cidade.

Como qualquer bairro periférico, sofre com a criminalidade e, principalmente, com o problema do tráfico de drogas. Nas Cajazeiras mais distantes da rótula principal, a situação é mais grave. Onde a escola está localizada, há frequentes assaltos a lojas de médio porte, mas a região não é considerada a mais perigosa do bairro. A ronda escolar está semanalmente na escola e faz um bom trabalho informativo e preventivo na escola.

3.2 QUEM É O RAFAEL

A escola envolvida na pesquisa é a Escola Estadual Rafael Oliveira, localizada no bairro de Cajazeiras 8, município de Salvador. A creche-escola Dr. Rafael Oliveira foi construída e inaugurada em 20 de março de 1985 pelo Governador do Estado Dr. João Durval Carneiro e possui ensino fundamental e ensino médio nos três turnos.

Possui infraestrutura razoável, dispõe de uma gestão muito colaborativa e competente, parceira dos professores, o que viabiliza o êxito dos projetos lá desenvolvidos.

A escola tem 11 salas de aula, uma biblioteca arrumada, mas sem bibliotecário nem funcionário para ajudar no empréstimo dos livros. O professor tem liberdade para selecionar os livros do espaço e emprestar aos alunos, acompanhando o processo de devolução. Vilma, uma funcionária multitarefas, sempre me ajuda muito quando preciso usar os materiais guardados na biblioteca; ela me chama de “Pidona” quando vou solicitar a abertura da sala, sempre me abusa, dizendo “- Vixe, lá vem a pedinte”. Se não fosse ela para organizar, catalogar o material e prezar pela conservação do espaço, esse importante ambiente de estudos seria um caos. Utilizo muito o espaço para minhas aulas de Português.

Figura 01- Biblioteca da escola



Fonte: acervo pessoal, 2017.

A escola ainda conta com uma sala intitulada de “projetos”, onde há um computador e um projetor de imagem com caixa de som, frequentemente de uso concorrido pelos professores, para apresentação de filmes e slides. Possui uma minúscula sala de informática, com 10 computadores, mas não é utilizada, pois está com ar condicionado quebrado, computadores danificados e sem acesso à internet. Diante do momento político que passamos, as justificativas da secretaria de educação sempre recaem na falta de verbas para os consertos.

As salas são pouco ventiladas e possuem de um a dois ventiladores, ora funcionam, ora não. Durante a manhã, o sol invade boa parte das salas do pavilhão do ensino médio. A acústica das salas é a pior possível, de modo geral, disputamos a atenção dos alunos com sons externos, de carros de som ligados

em alto volume na porta da escola ou em casas vizinhas. Por diversas ocasiões temos que interromper a aula para pedir silêncio nos pátios e corredores que, por falta de funcionários de apoio, permanecem com alunos sentados ouvindo músicas no alto falante do celular. Acho que uma das coisas que mais me incomoda e me deixa bastante aborrecida são estas estruturas de salas de aula, sem o menor conforto acústico para os alunos e para os professores.

Figura 2 – Sala de aula da escola, pavilhão superior

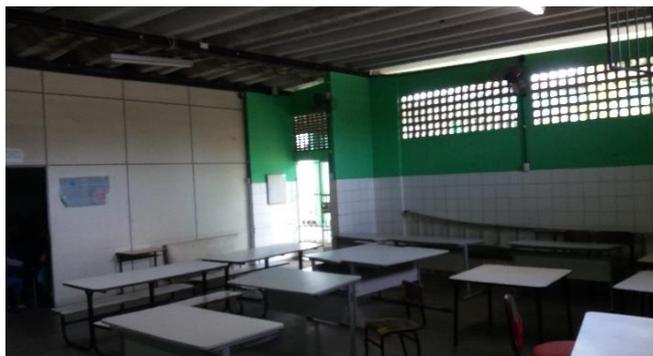


Fonte: acervo pessoal, 2017.

Dispomos de uma sala de professores com geladeira, uma TV, ar-condicionado e micro-ondas. Apesar de ser uma sala pequena e com mobiliário um pouco desconfortável, sinto-me bem para almoçar na escola e interagir com meus colegas.

Há ainda uma cozinha, na qual atuam duas merendeiras, e uma área de alimentação com mesas e cadeiras improvisadas, que não comporta a todos os alunos na hora do lanche, muitos saem e sentam pelo chão fora do refeitório para merendar.

Figura 3 – Espaço do refeitório da escola



Fonte: acervo pessoal, 2017.

A escola possui um amplo espaço sem utilização e a luta travada pelas gestões atual e passada para oferecer algum tipo de espaço de convivência forrado para os alunos já acontece há muitos anos. O espaço de terra, sem cobertura, corresponde a mais de 80% do terreno da escola. Apenas embaixo das árvores e na quadra descoberta é que consigo realizar alguma atividade fora das salas, por conta do calor absurdo e sol massacrante do período em que leciono.

Figura 4 – Área sem uso na escola.



Fonte: acervo pessoal, 2017.

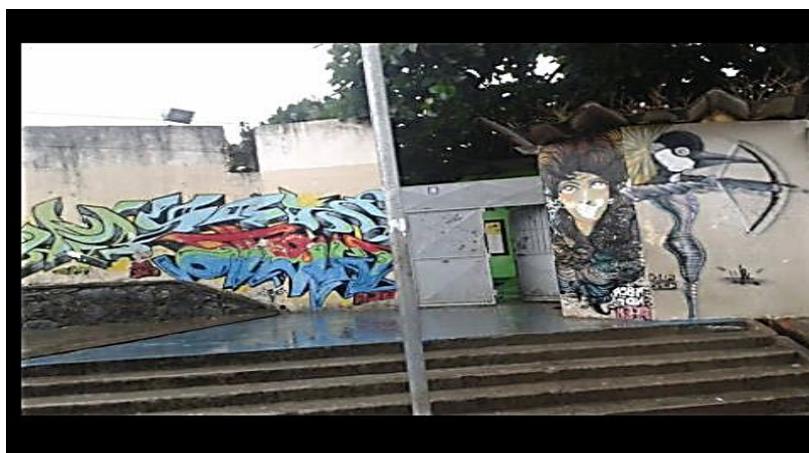
Figura 5 – Área do pátio da escola



Fonte: acervo pessoal, 2017.

A fachada da escola está sem pintura e possui marcas de grafite realizado há alguns anos pelos grafiteiros da região em parceria com o antigo diretor. Os alunos têm um certo carinho pela escola, mas reclamam muito de sua estrutura, em especial, quanto à falta de áreas de convivência. Uma das atividades propostas neste projeto foi a produção de arte através do Grafite nos muros da escola, para recuperar essa identidade cultural que ela possuía e que se perdeu. Acredito que, assim, os alunos terão mais orgulho em apontar que estudam no Rafael, lugar onde podem, sim, conviver bem, apesar das dificuldades.

Figura 6 – Foto antiga da fachada do colégio



Fonte: acervo pessoal da professora Eliane Cesar.

3.3 O PPP DO RAFAEL

Segundo o PPP da escola: “O Colégio Estadual Rafael Oliveira baseia-se na concepção de educação progressista, sócio interacionista, respeitando as diversidades e o meio ambiente. Ainda que recorra a práticas tradicionais, atua como mediadora entre o indivíduo e a sociedade.” (PPP, 2009 p. 11).

Teóricos educacionais, como Saviani (1989) e Oliveira (1995), são os orientadores das práticas docente no Rafael Oliveira. A partir de uma visão da educação como prática social global cuja tendência reflete na humanização dos indivíduos e repele as relações alienantes:

Para tanto, é preciso aplicar práticas pedagógicas diferenciadas que contemplem essa proposta de construção do conhecimento do aprendente, a fim de que este seja crítico, autônomo e supere

conflitos supostamente existentes, através do diálogo. É importante, também, desenvolver habilidades que facilitem e impulsionem o trabalho em equipe e o bom relacionamento interpessoal, respeitando as diversidades. (PPP, p. 12).

Dessa forma, o Colégio Rafael Oliveira está fundamentado em práticas pedagógicas críticas e progressistas, alicerçadas nos paradigmas educacionais atualizados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a proposta de planejamento em todas as disciplinas sugere um trabalho coletivo entre os professores, nas reuniões de AC (Atividades Complementares), realizadas a cada quinze dias, durante os sábados, visto que os professores geralmente trabalham em outras escolas nos turnos opostos.

A recomendação de trabalho em equipe e respeito à diversidade como parâmetros centrais a serem seguidos pela escola relaciona-se a este projeto, uma vez que o trabalho aqui sugerido busca o respeito e legitimação das práticas da cultura hip hop no contexto educacional formal para desenvolver a leitura e a escrita.

3.4 OS MCS DA ARTE DE EDUCAR: A COMUNIDADE ESCOLAR

A comunidade escolar é formada por um grupo gestor (a diretora, uma vice-diretora da manhã e um vice-diretor da tarde), três professoras que atuam como articuladoras, coordenando as três áreas do conhecimento, 20 funcionários trabalham no total, 42 professores que atuam nos três turnos e mais 1.112 estudantes matriculados.

A maioria dos funcionários que atuam na escola são terceirizados. Ultimamente, temos tido diversos problemas com a contratação destes funcionários. O governo firma contrato com as empresas e elas não repassam os salários aos empregados. Nos anos de 2016 e 2017, tivemos diversas paralisações por conta da falta de funcionários na escola, os que estavam indo trabalhar o faziam sem receber salário já havia três meses, fizemos campanhas, inclusive, de arrecadação de dinheiro e alimentos para que os profissionais mantivessem sua subsistência. No impasse entre empresas e governo, quem saiu perdendo foi o corpo discente que tinha que voltar diversos dias para casa

antes do final da manhã porque não tinha merendeira para fazer o lanche ou o pessoal da limpeza para manter a escola com o mínimo de salubridade.

Foi muito revoltante ver alguns dos funcionários irem trabalhar a pé de um bairro para outro com medo de que, caso houvesse um suposto protesto, pudessem perder seus empregos, sucateados, mas que lhe garantem o ganho-pão. A terceirização da rede estadual de ensino é um problema grave que atinge também o corpo docente. Quase a metade dos professores da escola são terceirizados ou contratados em regime temporário (o REDA). Alguns foram aprovados em concurso efetivo e continuam esperando por três anos ou mais para serem convocados, assim como ocorreu comigo.

Tal regime de trabalho, além de não oferecer os mesmos direitos do regime estatutário, torna o contexto da escola pública ainda mais problemático, já que o professor pode ser remanejado para quatro, cinco escolas em um curto período, uma vez que, se chegar um professor efetivo para escola em que ele está, este tem que se deslocar novamente para outra instituição. Passei por isso quatro vezes. É muito ruim esta situação, visto que o vínculo afetivo que se cria com as turmas é quebrado no meio do ano e não há uma continuidade de seu trabalho e resposta dos resultados esperados. Uma das coisas que os alunos mais reclamam nas reuniões da escola é em relação à rotatividade dos professores terceirizados. Para eles, o aprendizado não se consolida de fato, porque quando começam a aprender com o método de um professor, vem outro a qualquer hora com outra didática, confundindo muito a aquisição dos conhecimentos.

Os professores mais antigos do Rafael são muito queridos pelos alunos. Muitos deles acompanharam a trajetória dos meninos desde a quinta série até o final do Ensino Médio. Todos têm formação acadêmica, mas alguns atuam ensinando outra disciplina que não a de formação. É o meu caso, para complementar minha carga-horária, acabo ensinando também Língua Inglesa a algumas turmas.

Tenho colegas com os mais diversos tipos de problemas de ordem psicológica e fisiológica e tenho muito medo de adoecer também. Os desafios são muitos e diários (salas superlotadas, falta de suporte do Estado, de estrutura física, alguns alunos que desrespeitam e xingam professores e funcionários, calor absurdo nas salas, sobrecarga de trabalho para realizar em casa, salários

vergonhosos, pais ausentes, violência dentro da escola, etc.) e todos os habitantes do país já os reconhecem, mas as pesquisas pouco divulgam a quantidade de doenças ocupacionais relacionadas à área da educação pública brasileira.

O que sempre está presente nas rodas de conversa na sala dos professores é a falta de reconhecimento das diversas esferas de poder quanto à valorização dos diversos bons profissionais da educação. Há sempre o dedo apontado para os erros, quase sempre nenhuma dessas instâncias mostra como fazer diferente, porque nenhuma delas é presente dentro do universo da escola pública brasileira. A Universidade e todas as suas teorias sobre a educação, o governo e seu abandono absoluto com a qualidade da educação básica e, mesmo assim, a esfregar seus péssimos índices nas reuniões escolares, a mídia e sua reverberação apenas quando algo sai muito errado, são retratos de uma enorme distância entre o que é fato e o que é divulgado de forma irresponsável ou até mesmo manipulada. Todas as esferas analisam sempre de muito longe a realidade do que é hoje o contexto educacional. Sempre tomando como tábua de salvação o profissional da educação, como se só a ele fosse delegada a responsabilidade sobre o que de ruim acontece entre os muros escolares.

Neste curso de Mestrado Profissional, pela primeira vez, percebi uma tentativa real de aproximação do universo da escola pública, e levo sempre os aprendizados adquiridos nas discussões da Universidade até às reuniões quinzenais de professores para que vislumbremos uma pequena esperança.

3.5 OS VENCEDORES DAS BATALHAS: OS ESTUDANTES

As minhas turmas de Língua Portuguesa são o nono A e nono ano B, compostas por moradores das Cajazeiras e alguns poucos que vivem nas adjacências. A turma B é formada em grande parte por estudantes que estão em defasagem idade/série. Muitos já repetem a série pela segunda vez, por conta, principalmente, da reprovação pelo quantitativo de faltas nos anos anteriores. Os alunos “filavam aula” geralmente para jogar bola ou ficar conversando nas escadas da quadra. Isso me faz refletir sobre a pouca importância que dão ao

ensino dentro da sala de aula, por conta da falta de significado dos conteúdos ensinados para que estes lhes chamem atenção.

A sala A é composta por 36 e a B por 22 estudantes. 53% das duas turmas é composta por meninos e 47% por meninas. A média das idades é de 16 anos. 43% dos alunos se consideram negros, 40% pardos, 6% se considera branco, 2% escreveu no questionário (na opção “outros”) a cor cabo verde³, o restante não respondeu; 55% possui religião cristã, em sua maioria da denominação evangélica, 34% são de outras religiões, assinalando as religiões Candomblé e Umbanda e 11% assinalaram não ter religião. 34% dos meus alunos possuem chefe de família com formação de nível médio, 19% não souberam responder qual o grau de escolaridade desses chefes, 13% possuem fundamental I completo, 6% fundamental II incompleto, 13% fundamental II completo e 13% dos chefes de família dos estudantes possuem ensino superior completo. 9% deles não terminaram o ensino médio e 6% nunca estudaram em escola formal.

Os gostos musicais dos estudantes são bem variados: 62% dos alunos marcaram que gostam de estilos bem variados (eccléticos), 15% têm preferência pelo rap, 11% preferem música gospel e 9% gostam mais de pop.

Um dado muito importante apontado no questionário aplicado (ANEXO A) foi quanto ao espaço em que os estudantes mais emitem opiniões e debatem temas importantes: 32% apontaram a Internet como maior fonte de expressão espontânea sobre temas importantes para a sociedade. 15% o fazem em casa, 15% na rua, 13% em outros locais, como igrejas, templos religiosos, etc. Apenas 10% dos estudantes declararam a escola como espaço de expressão de seus pontos de vista sobre assuntos de relevância para eles e para a sociedade. Importante observar que, depois que li os questionários e tabulei os resultados, fiquei intrigada com as respostas. Mesmo considerando que a escola poderia ser mais receptiva à fala dos estudantes, achei que o percentual seria maior.

Perguntei aos estudantes se a escola a que eles estavam se referindo era a sala de aula, durante as aulas de uma disciplina qualquer, ou era o espaço exterior à sala de aula e a maior parte dos alunos afirmaram que em sala de aula

³ Na Bahia, essa cor refere-se a quem tem a pele negra e cabelos lisos e/ou olhos claros.

pouco há espaço para que eles falem e quando há espaço, eles não gostam de falar mesmo, não têm interesse.

Os estudantes do 9º B eram considerados indisciplinados e displicentes, por isso possuem baixa autoestima e isso se reflete na falta de vontade de se expressarem oral e publicamente. Segundo Bortone e Martins (2008, p. 24), “nosso alunos têm uma baixa autoestima, que muitas vezes é mantida ou até reforçada na escola (...) valorizar a cultura de seus alunos, respeitar suas diferenças” é a solução para este problema, refletindo acerca da possibilidade de “decolonizar o saber”, como explanamos no capítulo anterior.

Muitos estudantes relatam não gostar de falar, “porque não sabem falar na frente dos outros”. Através de conversas informais, percebo nos alunos uma falta de expectativa de futuro e constante sentimento de fracasso, que parece já estar internalizado de tal forma que trabalhar o protagonismo e a autonomia na escrita e oralidade se torna um desafio para mim enquanto docente da disciplina de Língua Portuguesa. Segundo Freitas (2009, p. 3), o sistema disciplinar domesticador da escola acaba por puni-los e identificá-los como incompetentes, intervindo em seus processos de subjetivação, até mesmo fora do contexto escolar:

A violência maior desse sistema consiste, pois, no convencimento desses sujeitos acerca de sua incapacidade ou não proficiência nos processos de leitura e escrita em língua materna, fazendo-os assumir para si, não só as responsabilidades de "sua condição", mas acreditarem-se inferiores ao narrarem-se em suas vidas sociais. (FREITAS, 2009, p. 3).

Quando iniciei nesta escola em 2013, esta turma B era uma das que me “dava muito trabalho”, me sentia bastante frustrada quando adentrava a sala de aula e não conseguia colocar em prática o que havia planejado. Os alunos simplesmente não se interessavam por nenhuma aula, nem minha nem de outros professores da escola e tumultuavam a todo momento, brigando entre si, xingando, batucando, afrontando os docentes, ouvindo música alta no celular.

O incômodo com a situação de indisciplina era constante e generalizado. Alguns professores passaram, inclusive, por situações de agressão verbal por parte de alguns alunos da turma. Com o tempo, depois de muitas caixas de analgésico para enxaqueca, passei a desenvolver estratégias autoritárias e de

vigilância extrema. Analisando a situação hoje, posso refletir melhor sobre aquele momento que vivi. Apesar da indisciplina escolar atravessar a história da Educação, hoje ela tem maior visibilidade social. Diante do processo de massificação do ensino e aumento da quantidade de alunos em espaços inapropriados às práticas pedagógicas, as relações entre professores e alunos tornaram-se ainda mais tensas.

Já dei aulas em Salvador em turmas que tinham 47 alunos, todos apertados, confinados em espaços sem ventilação, em que os gritos imperavam, tanto partindo de mim quanto dos estudantes, em uma situação de disputa de turno de fala permanente. Freire (1996) assinala que a disciplina implica em uma relação entre o professor e o aluno, em que a autoridade está situada na liberdade sadia de ambos. Contudo, a disciplina é uma tensão permanente, pois a autoridade e a liberdade que existem em seu interior são o que determinam o equilíbrio que a mesma possui. Portanto, segundo o autor, a disciplina é uma "relação radicalmente democrática na qual, porém, jamais o educador será igual ao educando, uma vez que eles possuem diferenças" (FREIRE, 1985, p. 19).

A questão da disciplina também é um ponto fulcral na teoria de Michel Foucault. Para ele, é "uma forma de dominação e de exercício de poder nos espaços sociais menores, cuja organização não é garantida, no seu cotidiano pelas leis maiores" (FOUCAULT *apud* KHOURI, 1989, p. 41). Ora, em um espaço assemelhado a um presídio, como é a escola pública brasileira, cercada de grades e sanções, o estudante se vê "vigiado e punido", e uma forma de resistir à opressão e de se rebelar é afrontando, desrespeitando as regras, colocando-se em um lugar de transgressor das normas. Hoje, depois de muitas leituras, eu consigo me colocar no lugar desse aluno da escola pública atual, vítima de problemas sociais graves que interferem potencialmente no seu aprendizado, ou seja, as questões externas à escola interferem gravemente nesse quadro e necessito refletir sobre meu lugar nesse processo, se me mantenho repetindo essa posição de censor ou dando liberdade a estes estudantes, ouvindo suas demandas.

Segundo Freitas (2009, p. 2), "o ímpeto disciplinar expresso de antemão no acervo lexical que compõe a rotina escolar (disciplina, observação, exame, prova, comportamento, teste) estende-se para as práticas de leitura e escrita", depreende-se disso que as relações de poder estão inseridas em todas as partes

da sociedade, de maneira velada, até nas expressões institucionalizadas e reproduzidas por nós a todo tempo, sem reflexão. Em algumas situações como a sala de aula, poderá apresentar-se em maior ou menor grau de intensidade dependendo do posicionamento docente.

Freire (1996) sugere que o posicionamento do educador deve ser o de estimulador da liberdade para obter a disciplina e não o de um autoritário, depositário de conhecimento e que não leve em consideração a história de vida de seus educandos. Importante frisar que liberdade para Freire não era sinônimo de permissividade. Por meio de sua figura como autoridade, o professor deve coordenar as atividades, consciente do respeito, possuindo humildade e ética necessária para a prática educativa se efetivar, depositando responsabilidade em seus alunos e, a partir dessa atitude, impor os limites de comportamentos dentro do espaço escolar para, de fato, usarem de maneira correta a liberdade concedida.

Na época, eu não tentei compreender essas ideias e confesso que praticava uma vigilância extrema mais para salvaguardar minha prática e minha saúde das situações de indisciplina do que para melhorar a condição de aprendizado da turma. Para isso, solicitava a saída de alunos da sala, pedia os fones de ouvido e celular e entregava à direção, não permitia a entrada de alunos após o tempo de tolerância pós-intervalo, levava alunos à direção (que sempre dá muito apoio ao corpo docente em caso de indisciplina e emprega sanções nos casos mais extremos), falava em tom alto e de maneira bem enérgica em todos os momentos.

Ao praticar tais métodos, me sentia triste e contraditória, uma vez que tudo que havia aprendido em minha formação era justamente o contrário, que não se tratava alunos como soldados num quartel. Mas a questão era muito complicada e após muita conversa sem efeito, essa foi uma das maneiras que encontrei para tentar frear a onda de conflitos. Não entendi porque em outras salas eu amava meu trabalho e nesta eu não mais me reconhecia. Cheguei ao ponto de torcer para que os feriados caíssem nos dias de aula da turma.

Após algum tempo usando tais táticas, percebi que surtiu um efeito positivo. Suponho que isso ocorreu porque, ao utilizar essas estratégias, eu nunca abandonei o pilar que considero mais fundamental na relação entre aprendiz e educador: o respeito, o afeto e a dialogicidade. Conforme nos ensina

Freire, o diálogo revela-se como a essência da educação, sendo a dialogicidade um convite constante para o repensar e o refazer das nossas práticas pedagógicas. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-los, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

Para fazer dar certo, elaborei um plano de trabalho que consistia no respeito a um contrato didático escrito nos cadernos, assinados por todos, com meu carimbo e colado também na parede da sala. O contrato foi elaborado pelos alunos em conjunto comigo. Produzimos as cláusulas do que os alunos não eram permitidos fazer e outras do que o professor não poderia fazer e por que essas atitudes eram importantes para a qualidade das aulas. Assim, ao primeiro sinal de desrespeito ao contrato coletivo, haveria sanções expressas no próprio contrato.

A ideia da palavra “contrato” me incomodou um pouco, por considerar uma expressão do mundo corporativo, que não se aplicava tão bem ao universo escolar. Porém, foi o que surgiu da conversa com a turma, que o intitulou “CONTRATO PARA BEM VIVER”. De um lado, surtiu um efeito positivo quanto aos alunos que costumavam assistir a minha aula e que bagunçavam na sala. De fato, eles passaram a ter uma relação mais próxima comigo e a respeitar as regras estipuladas, sempre me cobrando também aspectos do desrespeito às minhas cláusulas. Ou seja: eu tinha que comprar balas, pirulitos e picolés para eles, quando, por exemplo, eu me atrasava no período de troca entre uma sala e outra ou quando passava muito tempo sem fazer dinâmicas no pátio e na quadra ou não desse o carimbo de visto nos cadernos no final da aula. Por outro lado, tal estratégia não atingiu àqueles que não eram assíduos, que ficavam fora de sala. Quanto a estes, não obtive nenhum avanço, apesar de tantas vezes ter ido lá fora para convidá-los a retornar para sala.

Nos anos de 2014 e 2015, não dei aula a esta turma, lecionei apenas no Ensino Médio. Em 2017, voltei a lecionar para a turma, só que agora ministrando Língua Portuguesa. Muitos alunos da turma de 2013 saíram da escola para trabalhar, em sua maior parte, aqueles alunos que não eram assíduos e não adentravam à sala de aula, como já mencionei. Outros já estão no Ensino Médio e alguns permanecem na mesma série, repetentes. Novos alunos entraram na turma, vindo de outras escolas próximas, alguns relatam que no Rafael Oliveira

não há muitos problemas com o tráfico de drogas, por isso a predileção pela matrícula.

A região de Cajazeiras está sendo assolada pelo tráfico e, na escola, nós sabemos exatamente os alunos que já estão envolvidos, mas eles não nos geram tantos problemas. Há dois anos que não temos conflitos, no turno matutino, com violência ou casos policiais. Mas nas escolas das redondezas, as matrículas estão despencando por conta da alta taxa de criminalidade, a convivência com traficantes armados dentro dessas escolas é relatada comumente entre os professores, alunos e pais.

Ao iniciar nas duas turmas em 2017, comecei com uma dinâmica de reconhecimento. Fomos todos para o pátio, onde há imensas árvores que dão sombras, e pedi para que eles se apresentassem e respondessem a três perguntas sobre si. Ao responder, iriam jogar um rolo de barbante para o colega, até que formasse uma grande teia e todos respondessem as perguntas sobre o universo deles, como: sua banda preferida, qual seu sonho, se tivesse um superpoder qual seria, quais seus anseios para o futuro, etc. Todos gostaram da brincadeira que muita risada com as respostas e na hora de desfazer a teia (eles teriam q jogar de volta o barbante e lembrar o que foi respondido pelo colega). Ao jogar o barbante, a maioria não se lembrava sobre os gostos do colega anterior. E assim se deu, a teia foi feita e desfeita, foi uma atividade interessante, de reconhecimento das identidades deles e da minha, já que me fizeram inúmeras perguntas, além de uma oportunidade de todos interagirem, sem formação de grupos fechados.

A atividade prontamente já me encaminhou para a percepção dos gostos dos meus alunos nas turmas. Alguns eu já conhecia, mas outros eu pude me aproximar mais através do humor e da ludicidade. Pude perceber a grande marca da heterogeneidade impressa nesta sala. São alunos das mais variadas idades, que frequentam espaços diversos, uns já trabalham, outros são pais, alguns são bem maduros, outros, mesmo com idade defasada para a série, mostraram-se imaturos e, em sua maioria, a única coisa que prevaleceu, e que na verdade era objeto do meu estudo, era a perspectiva que tinham para o futuro.

Todos relataram o desejo de terminar logo a escola, formar-se e ajudar a família. Alguns mais esperançosos, outros um pouco cabisbaixos e desacreditados. Mas era isso que eu queria saber, ao que eles almejavam para

os próximos anos. O que ficou muito claro para mim era que aqueles alunos de 2013 que fugiam das aulas e bagunçavam na escola estavam ali comprometidos a fazer um ano diferente em suas vidas. Em peso, “me disseram –” Pró, este ano eu tomei jeito, vou passar, já brinquei demais”.

Isso me deixou muitíssimo feliz, na hora apertei a mão e dei um abraço a quem me dizia isso, porque, na verdade, é o que todo professor quer. Desejo encontrar esses estudantes lá na frente e ouvir o que eles têm para me contar sobre sua continuidade de estudos, sobre seu trabalho, sobre sua família construída. Nenhum professor deseja saber que seu aluno entrou no mundo da criminalidade, diminuindo sua expectativa de vida, destruindo sua existência e a existência dos outros. Hoje eles percebem que a branquela azeda (apelido nada carinhoso dado por eles quando entrei na escola) se preocupa de verdade com suas vidas, com seus futuros e hoje a turma do nono B já nem me chama mais assim, “eu espero”.

Quanto à turma do nono ano A, é composta por alunos na idade adequada à série em sua maioria e nunca causou nenhum problema de indisciplina nem a mim nem a nenhum outro professor. É uma turma bastante barulhenta, mas consegue acompanhar bem o desenvolvimento das atividades, sem maiores percalços.

3.6 UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica a cada três anos. Os livros que são entregues são escolhidos pelos professores das escolas, inscritas no respectivo programa.

Visto ser considerado um recurso muito utilizado nas salas de aula das escolas públicas do Brasil afora, por se constituir em um recurso acessível e de fácil manuseio, faz-se necessária uma análise de sua abordagem e métodos utilizados para trabalhar determinados conceitos e conteúdo, conhecendo sua estrutura e possibilidades de uso.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o livro didático é um dentre vários instrumentos fundamentais para atividades de leitura, compreensão de texto, produção escrita e análise linguística; destaca-se, assim, a importância de que esse material de aprendizado seja elaborado com vistas a favorecer o Letramento e a ampliar a competência discursiva dos alunos, mediados sempre pelo educador em um contexto interativo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, um dos objetivos deste subcapítulo é analisar as concepções de texto que pautam as atividades no livro didático *“Português Linguagens”*, (dos autores WILLIAM ROBERTO CEREJA E THEREZA COCHAR MAGALHÃES, 9º ano, 2012, editora Saraiva) e como elas dialogam com as concepções de texto abordadas pelos autores Irandé Antunes, Márcia Elisabeth Bortone, Stella Maris Bortoni, Bakhtin, dentre outros, além de uma reflexão sobre a imagem representativa do negro, baseada na obra da escritora Ana Célia da Silva (2004).

Os trabalhos de Irandé Antunes (2009) apontam a necessidade de não se remover ou destruir objetos de ensino, mas apenas adotar uma mudança de perspectiva (olhar por outro ângulo). Diante dessa proposta de ressignificar o que é considerado obsoleto por alguns, ressurgiu a discussão acerca do livro didático. Por conta da falta de estrutura na maioria das escolas brasileiras para reproduzir material de estudo, o livro surge como único objeto que auxilia e que acrescenta didaticamente qualidade ao que é ensinado e discutido nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, como qualquer ferramenta disponibilizada para o ensino, ele não possui um fim em si mesmo. O livro é apenas um recurso de ensino–aprendizagem cujo valor maior é o de auxiliar o professor e o aluno para alcançar os objetivos propostos nas diretrizes educacionais.

Para Márcia Elisabeth Bortone e Cátia Martins (2008), a leitura ocupa papel fundamental nesses objetivos e consideram que, através das dimensões do texto, a competência leitora pode ser alcançada na íntegra. Assinalam que são quatro as habilidades a serem construídas na aula de Língua Materna: flexibilidade comunicativa, proficiência de leitura, capacidade de reflexão e competência na produção textual. As estratégias defendidas por essas autoras coadunam com os PCN e com o PNDL, devendo ser desenvolvidas com a

intermediação do professor e necessitam figurar nos materiais didáticos disponibilizados pelos governos.

3.6.1 As temáticas / os temas transversais

A obra *Português Linguagens*, de Cereja e Cochar Magalhães, está estruturada em quatro Unidades, cada uma contendo três capítulos. Ao final de cada unidade, há uma proposta de Projeto (Intervalo). Os temas que organizam as unidades são variados. Segundo os PCN, os temas a serem trabalhados nas disciplinas da educação básica devem perpassar os chamados temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Esses temas deveriam ser inclusos no currículo escolar e no tratamento didático dos textos trabalhados em sala, priorizados e contextualizados de acordo com as realidades locais e regionais.

Segundo a apresentação do livro feita no site da Internet, a obra contempla os temas de acordo com a faixa etária e o grau de interesse dos alunos. Porém, tal afirmação não foi constatada pelo presente trabalho: de maneira geral, os textos selecionados não contemplam discussões sobre os temas transversais ou o fazem de maneira extremamente superficial. No capítulo 2 da Unidade 3, o tema da gravidez na adolescência aparece em alguns fragmentos de texto na seção de produção textual. O tema pluralidade cultural pode ser identificado permeando alguns textos do livro, relacionados apenas às diferenças entre gerações, mas sem nenhum aprofundamento discursivo, ou proposta de atividade acerca do tema, relacionados a fatores históricos ou sociais, por exemplo. Segundo os PCN, tais temas configuram-se como urgentes no contexto brasileiro:

Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida. (BRASIL, 1997, p. 25).

Trabalhar os temas transversais a partir da utilização dos textos do livro didático se faz pertinente no contexto da escola pública, porque são temáticas

que integram cotidianamente a vida desses estudantes e diante do objeto de pesquisa apresentado aqui a partir do estudo dos gêneros argumentativos no livro, textos que contemplassem os temas transversais enriqueceriam bastante os debates, discussões e atividades presentes na unidade de estudo. Segundo Irandé (2009), língua e cultura são realidades indissociáveis, necessita-se, portanto, repensar um livro didático que contemple a realidade cultural dos alunos da escola pública, através de textos que dialoguem com seus problemas, suas angústias e seus anseios. Para isso, Stella Maris Bortoni Ricardo (2008) sugere que, desde as séries iniciais, um trabalho com a educação em Língua Materna não se limite a um rígido trabalho pedagógico com a estrutura e uso da língua, mas que professores e alunos se envolvam em assuntos dos mais variados temas, que podem ser emergentes no próprio momento da interação ou podem surgir da vida cotidiana dos alunos, sempre numa perspectiva multidisciplinar.

Observando o sumário do livro, percebemos uma boa variedade temática: textos sobre os valores associados à beleza de quem faz cirurgia plástica, o casamento em diferentes épocas, os valores das diferentes gerações (Unidade 1), textos relacionados à temática amorosa (Unidade 2), a temática do universo jovem, com textos sobre características da adolescência (Unidade 3) e, na Unidade 4, textos com temática voltada à realidade social do país (com foco na violência) e sobre as descobertas da ciência.

Todos são temas importantes, devem ser trabalhados com atenção pelo educador, mas falta um pouco de aproximação ao contexto educacional da escola pública brasileira, cujos temas contemplados poderiam ser oriundos dos transversais ou que circundam a realidade dos jovens pobres do país, como, por exemplo: falta de políticas públicas para periferia e maneiras de reivindicá-las, formas de socialização e aprendizado fora dos contextos formais de aprendizagem, trabalho e emprego, identidade juvenil e autoestima, prevenção ao álcool e outras drogas, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez, arte na periferia ou utilização de tecnologia com vistas à produção de arte, etc.

São temas que, quando levados para sala de aula da escola pública suscitam mais discussões e identificação por parte dos educandos, configurando-se como mais significativos e urgentes para eles. Isso porque,

segundo Bakhtin, a língua é inseparável de seu contexto ideológico ou referente à vida e só é possível reagir àquilo que nos desperta para nossa própria realidade:

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 95).

3.6.2 Gêneros textuais e as dimensões do texto

Aqui analisamos como se dá a presença dos diversos gêneros textuais no livro observado. A visão bakhtiniana de que tudo o que comunicamos só é possível através de gêneros (BAKHTIN, 2000) está também refletida nas orientações contidas nos PCN que preconizam que o trabalho em sala deve ser baseado nos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

O texto, assim, deve ser entendido com uma unidade significativa, que circula socialmente e de forma variada. O eixo de ensino, então, é o texto com sua função social, partindo das próprias características do gênero textual (KLEIMAN, 1993). Ao analisarmos o sumário do livro em questão, já constatamos que os autores levaram em conta, além das múltiplas abordagens dos temas das unidades, a diversidade quanto aos textos propostos para análise; nele, há presença de textos literários e não literários e um vasto repertório de gêneros.

3.6.3. O gênero argumentativo

O livro didático sozinho, por mais bem elaborado que seja, não conseguirá resultar em um processo de ensino/aprendizagem de língua materna que ajude plenamente o aluno a ampliar sua compreensão da realidade e a tomar

consciência de que pode, como cidadão, manifestar seus pontos de vista, opinar ou interferir nos acontecimentos do mundo concreto de maneira consistente.

No livro, apenas na sessão “Intervalo” (que propõe sempre um projeto em grupo), é que são apresentadas propostas de trabalho com a argumentação que serão interativas. A turma tem que produzir um jornal mural e apresentá-lo à classe ou à escola, ou um jornal televisivo contemplando um trabalho com oralidade; na verdade, com uma oralização da escrita, a partir da leitura dos textos dissertativos feitos em sala de aula.

O livro citado contempla o estudo relacionado ao texto argumentativo, majoritariamente, propondo a produção de “textos escolares”, a chamada redação dissertativa, que será corrigida pelo professor e depois reescrita pelo aluno. Não existe uma proposta contundente de produção de texto argumentativo como prática social, para circulação, em uma situação de comunicação contextualizada e voltada aos usos sociais reais da língua.

São utilizadas duas unidades para tratar do texto dissertativo-argumentativo. Na unidade 3, é apresentada ao aluno essa tipologia através do uso do texto de um candidato ao vestibular da Unicamp, cujo tema é a Evolução humana a partir de uma citação do filósofo Bertrand Russel, seguido de questionamentos quanto à estrutura organizada em três partes: Introdução, desenvolvimento e conclusão. O livro associa o uso deste tipo de texto a exames de seleção, concursos e vestibulares. Segue pela Unidade dando exemplos de outros textos com temáticas variadas e fazendo a interpretação das ideias a partir de uma lógica de ensino que prioriza os aspectos estruturais da escrita.

A proposta de produção para os alunos recai no tema “A clonagem humana”. O aluno é solicitado a escrever um texto dissertativo se posicionando a favor ou contra a experiência de clonagem. Para isso, são dados dois textos do gênero reportagem para leitura.

Na quarta Unidade, são apresentados textos com as seguintes temáticas: Violência Urbana e Tecnologia impactando a vida dos adolescentes. O livro novamente usa textos de candidatos ao vestibular e, dessa vez, faz questões relacionadas aos defeitos encontrados nos textos lidos, afirmando serem genéricos e sem profundidade, além de não convincentes em relação ao domínio de argumentos.

A unidade é dividida de modo a trabalhar aspectos da escrita do texto argumentativo tal qual: informatividade, qualidade dos argumentos e continuidade e progressão. Segundo Bortone e Martins (2008), a intencionalidade e a informatividade são conceitos fundamentais para serem ensinados aos alunos, pois favorecem o emprego de determinadas estruturas linguísticas para os diversos gêneros textuais. O livro traz atividades que contemplam as relações lógicas de causa e efeito presentes no texto do gênero argumentativo, de maneira positiva.

Figura 7 – Atividade proposta no livro didático

A compreensão mais aprofundada do cartum que você leu depende de conhecimentos prévios do leitor a respeito do mito de Narciso e do quadro pintado por Caravaggio. Nesse caso, dizemos que o cartum apresenta um alto grau de **informatividade**, pois nem todos os leitores têm esse tipo de informação.

Informatividade é o grau de informação que um texto veicula.

Apesar de o cartum lido apresentar um grau elevado de informatividade, é provável que um grande número de leitores tenha captado o sentido pretendido pelo cartunista — o de crítica à degradação do meio ambiente. Mas a sutileza do humor só pode ser captada por quem tem o conhecimento prévio sobre o mito de Narciso.

Quando escrevemos, precisamos adequar o grau de informatividade do texto ao tipo de interlocutor a que ele se destina. Um texto científico sobre o tema da água, por exemplo, se for produzido para crianças de 7 anos, deverá ter um grau baixo de informatividade. Entretanto, se for produzido para cientistas, deverá apresentar um grau elevado de informatividade.

Os leitores geralmente preferem textos com grau médio de informatividade. Isso porque sempre que lemos desejamos saber alguma coisa nova — por essa razão o texto não pode ter informatividade muito baixa — e porque não temos conhecimentos aprofundados sobre a maioria dos assuntos — por isso o texto não pode ter informatividade muito alta.

O apresentador e humorista Jô Soares produziu humor no texto a seguir dando a ele um grau de informatividade nulo. Veja:

Se ainda pairavam dúvidas quanto à verdadeira origem de Colombo, hoje pode-se dizer, sem sombra de dúvidas, que ele veio ao mundo na sua cidade natal, exatamente no dia do seu aniversário, que, aliás, era comemorado anualmente. Num ponto, todos os historiadores concordam: Colombo casou-se com sua mulher.

198

Fonte: Livro Didático Português Linguagens, 9º ano. Saraiva, 2012.

Como já citado, o trabalho com temas mais próximos à realidade do aluno da escola pública, como os temas transversais, despertaria mais interesse dos educandos na construção de significados e ampliação da visão de mundo.

Além disso, os exemplos de propostas de trabalho com argumentação sempre partem de textos jornalísticos, em que há um posicionamento contra ou a favor de algo, isso não faz com que o aluno desenvolva, através da interação com o texto, um ponto de vista próprio. Na verdade, o ponto de vista já está ali.

O livro incentiva a reprodução de opiniões através de textos midiáticos suscitando praticamente uma cópia ou reprodução de tese a defender.

A obra não traz outras informações que não sejam a opinião de algum autor jornalista. Não há um acervo de leitura com textos científicos, ou informações aprofundadas a partir de modelos culturais diferenciados, ou mesmo artigos de lei, citações ou pontos de vista através de textos literários. É sempre uma repetição de modelo hegemônico de escrita, dando a ilusão de um posicionamento correto sobre um assunto, através de um único sentido.

Diante disso, o professor necessita refletir acerca do conteúdo ideológico repassado para o aluno de forma acrítica através das leituras do livro, atentando-se em não se constituir como um porta-voz dos discursos ali encontrados.

Segundo nos orienta Antunes (2009), as questões que envolvem o uso da língua não são só linguísticas, são políticas, históricas, sociais e culturais. Em outras palavras, é importante olhar a língua como marca de identidade, tentando levar para sala de aula textos que partam de outros universos culturais e sociais, como os do movimento Hip hop, ou os do contexto nordestino de produção artística, como o cordel, o repente, a embolada, ou textos representativos da cultura afro ou indígena, que não figuram em nenhuma unidade do livro analisado. Incentivar atividades e leitura de textos que incentivem o contato com a diversidade sociocultural existentes, “compreendendo os gêneros textuais como ferramenta de acesso ao multiculturalismo” (BORTONE E MARTINS, 2008 p. 9), devem fazer parte do trabalho do professor de Língua Portuguesa e seria muito interessante se o livro didático contemplasse isso em âmbito nacional.

Leitura é parte da interação verbal escrita, de acordo com Antunes (2009), que implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e reconstrução do sentido e das intenções do autor do texto. Ou seja, o objetivo do professor ao trabalhar com os textos dos livros didáticos é sempre suscitar discussões na sala de aula, a fim de criar sentido ao que foi lido e não apenas reproduzir as falas do autor do texto. Nas palavras de Bortoni:

a língua não é apenas um sistema abstrato que reflete nossos pensamentos de forma neutra, ela é um jogo de poder e os significados que devem ser construídos devem ser feitos de forma contextual, no interior das práticas discursivas (BORTONI, 2008, p. 11).

Entendemos que o uso dos textos do livro serve apenas para ilustrar opiniões sobre os temas e para levantar os conhecimentos prévios dos estudantes. Uma carência de conhecimentos sobre uma matéria ou conteúdo condiciona a capacidade dos estudantes de escrever com fundamentação as suas hipóteses, mas acreditamos que não deveriam estar tão explícitos nos textos do livro analisado.

Sabemos, também, que cabe ao professor ampliar esta leitura e levar para sala de aula outros textos, em suportes variados e estimular a discussão sobre os temas. Porém, enquanto instrumento de mediação, de trânsito entre linguagens variadas, o livro deveria priorizar a utilização de diversos gêneros da esfera argumentativa, de uso real, além de outros gêneros relacionados aos temas da Unidade, para enriquecimento do conhecimento de outras visões de mundo sobre um assunto a defender ou refutar.

Segundo Bakhtin (1997), a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: quem fala, com quem fala, sobre o que fala, com qual finalidade. Portanto, ao priorizar o uso de reportagens de veículos de comunicação da esfera jornalística e do Sudeste, os autores do livro pecam por considerar que o estudante deve se ater a um único modelo de pensar e única situação de interação social marcada pela escrita de textos escolares para fins didáticos.

Schneuwly (2004) compreende o gênero textual como uma ferramenta, isto é, como um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Ao ignorar outros pontos de vista como exemplos, o livro desconsidera a própria prática social da argumentação, que é dialógica e interacional. Segundo Bakhtin (2006), existe uma dialogação interna da palavra, perpassada sempre pela palavra do outro, o enunciador sempre leva em conta o discurso de outrem. Portanto, se o que se espera do aluno é que ele questione, que ele opine e utilize de argumentos contundentes para se expressar sobre um fato qualquer, fazendo uso da palavra escrita e falada para se posicionar criticamente, não podemos solicitar que ele leia apenas textos hegemônicos, é preciso levar para sala de aula pontos de vista de indivíduos de diversas classes sociais e de diversos meios culturais, através de textos de gêneros variados, além de realizar tarefas que permitam o uso discursivo em situações concretas

de interação, como por exemplo: debates públicos, escrita de cartas ao leitor para um jornal ou a produção de letras de música, como o rap, que carregam uma marca de posicionamento ideológico bem potentes.

3.6.4 A representação do negro no livro didático

Além dos aspectos linguísticos, é imprescindível que nós, educadores, tenhamos compreensão do quanto este instrumento pedagógico é importante fonte de referência para nossos alunos, em relação à construção de valores morais, éticos, sociais e culturais e também de reforço, construção ou desconstrução de sua identidade.

Segundo dados do Censo de 2015, negros e pardos representam 54% da população do país (IBGE, 2015) e equivalem à maioria da população baiana (76,3% entre negros e pardos) com 17,1% autodeclarados negros (A TARDE, 2013), a maior taxa do país. Segundo o Instituto, apesar de se constituírem como grupo majoritário, este é o que menos possui oportunidades dentro da dinâmica social. Mesmo correspondendo a uma grande parcela da população brasileira, os negros ainda são invisibilizados nos meios de comunicação e no próprio mercado editorial.

Segundo a escritora Ana Célia Silva (2004, p. 32), a ideologia do branqueamento, através da promoção “da raça branca como modelo de humanidade e perfeição”, procura internalizar na sociedade a noção da inferioridade natural do negro. Isso se dá de forma tão maquiada, que nem mesmo eu, como educadora, ou meus alunos, negros em sua maioria, nunca antes nos questionamos do porquê em um LD enviado para a cidade mais negra do Brasil não possuir em suas capas fotos de pessoas negras, apenas de pessoas brancas e com perfil europeu.

Ou seja, o livro concretiza o ideal da ideologia do branqueamento e essa visão eurocêntrica, quando apresenta em quase todas as suas páginas personagens e ilustrações de maioria branca, onde o negro aparece escondido atrás de brancos com traços europeus, sem personificação humana, caricaturado, como no caso da capa deste livro, ou totalmente invisibilizado como nas outras capas da coleção. Isto gera uma autorrejeição pelos estudantes

negros, por não se sentirem representados como protagonistas, capazes, inteligentes, pertencentes a um grupo social que os valoriza. De acordo com Silva (2004):

Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se toda uma ideologia (...) objetivando a destruição da identidade, da autoestima e do reconhecimento dos valores e potencialidade do oprimido com fins de subordinação. (SILVA, 2004, p. 31)

Figura 8 – Capas dos livros da coleção didática

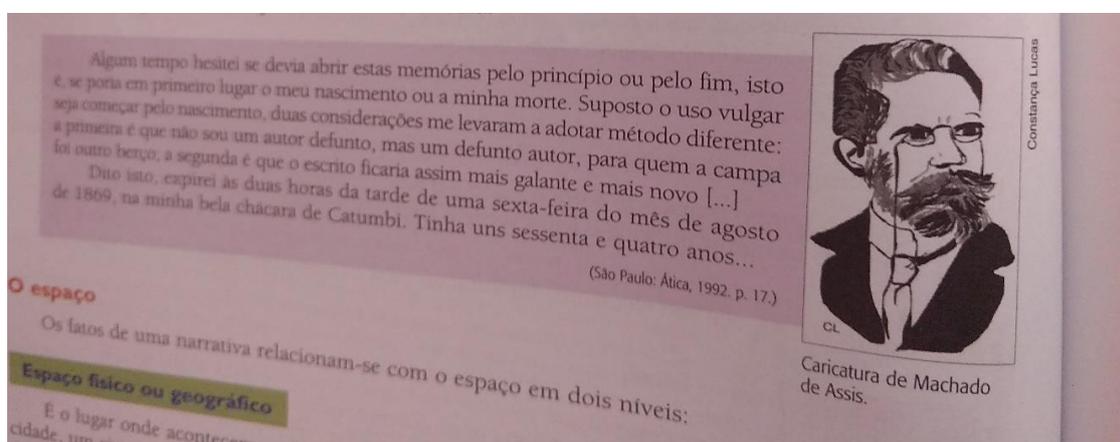


Fonte: Acervo pessoal, 2017.

No LD não há textos literários de outros escritores negros, a não ser Machado de Assis. O restante dos textos são de escritores brancos do sul e sudeste e, em sua maioria, de homens. Não há textos com temáticas voltadas à

pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira, ou que façam alusão à história afro-brasileira. Quando tem um quadro, escultura ou filme, para desenvolver a intertextualidade, ele é representativo da Europa, ou dos Estados Unidos, não há menção a povos estigmatizados historicamente. Alguns textos vêm acompanhados de uma fotografia do escritor ao lado, com sua respectiva biografia. Machado de Assis aparece em forma de caricatura, relacionado a uma passagem de *Memórias Póstumas* apenas para exemplificar o que é o tempo psicológico em uma narrativa. Não mostram a foto real de Machado, como um escritor negro.

Figura 9 – caricatura de Machado de Assis ao lado de um trecho de sua obra



Fonte: Livro Didático Português Linguagens, 9º ano. Saraiva, 2012.

O livro não aprofunda as discussões sobre a estética literária, sobre a história das obras ali elencadas ou a cultura de uma época, apenas utiliza os textos para trabalhar questões de interpretação textual e gramaticais. Em uma página, há uma ilustração com jovens manifestantes, composta apenas por brancos. Silva (2004) nos orienta que há, propositadamente, uma omissão sobre fatores econômicos, políticos e sociais do negro interagindo no processo histórico da construção do país, justamente para que os negros não se mobilizem. Isso evita uma articulação política entre eles.

Na página 82 do livro, temos uma imagem de bonecas representando a mistura de etnias do mundo. Uma atividade que suscitasse um debate a respeito disso iria ser de grande importância durante a aula nesta unidade. Mas não há discussão sobre o tema, apenas uma atividade para retirar a oração principal e a subordinada de uma frase da revista: "Se existe uma esperança para pacificar

as relações humanas, ela se chama tolerância”. No dicionário, a palavra tolerância quer dizer “relevar e aceitar as falhas alheias; que aceita e respeita ideias ou comportamentos distintos dos seus”. Tolerar = suportar. (AULETE, 2007). A discussão sobre esse vocábulo seria uma oportunidade interessante de reflexão, é como se tivéssemos que suportar aquilo que é falho, diferente, ao invés de respeitar e valorizar. O que percebo aí é que os autores não veem necessidade de fazer um questionamento sobre a propaganda, visto que consideram que no Brasil não há nenhum problema com aceitações culturais e étnicas diversas. É o mito da democracia racial.

Figura 10 – propaganda usada em atividade sobre gramática



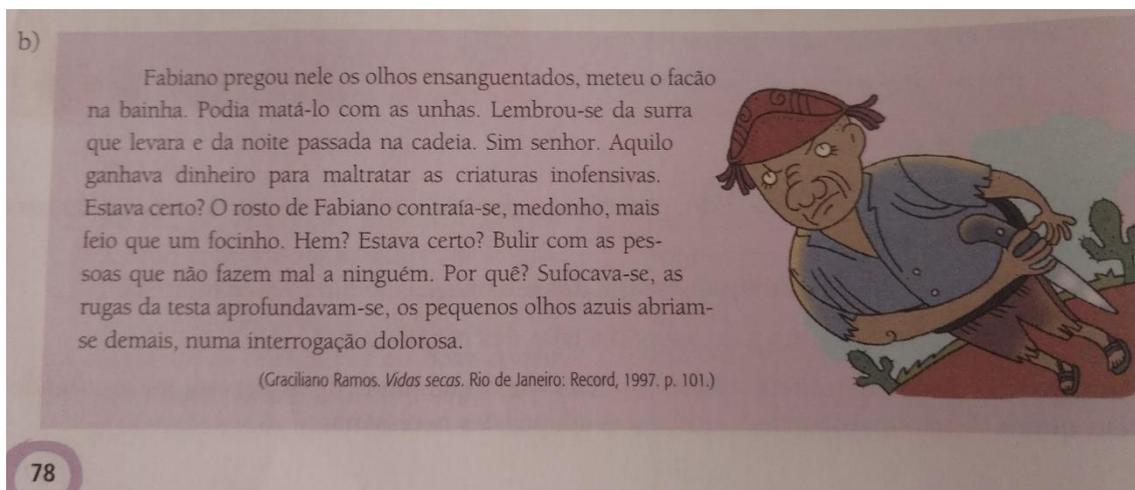
Fonte: Livro Didático Português Linguagens, 9º ano. Saraiva, 2012.

Para Silva (2004), a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial parecem ter como causa o medo que a minoria branca brasileira tem da maioria negra e mestiça e do antagonismo na busca de direitos e respeito às diferenças. Então seria ingênuo acreditar que, no livro didático (controlado por um Estado censor de maioria branca, rica e cheia de privilégios), os negros apareceriam em grupos organizados, protestando por seus direitos em passeatas ou haveria uma discussão sobre o engodo da igualdade racial. Para a autora, existe uma interação real entre os veículos reprodutores da ideologia da depreciação e a efetiva depreciação no negro na sociedade. Nesse caso, o currículo escolar e a própria escolha de autores, de editoras, de imagens, textos e afins, destinados à distribuição nacional, resumem bem o controle social feito pela classe dominante.

3.6.5 O estereótipo e os preconceitos tecidos nas entrelinhas

Ao analisar o contexto literário do livro com um olhar mais apurado, deparei-me com um exercício que citava uma passagem do livro *Vidas Secas*, do escritor Graciliano Ramos, e pedia para que o aluno destacasse o discurso indireto livre:

Figura 11 – Trecho do livro *Vidas Secas*



Fonte: Livro Didático Português Linguagens, 9º ano. Saraiva, 2012.

O que me chamou atenção foi a ilustração relacionada ao personagem Fabiano no respectivo livro. Como *Vidas Secas* foi um livro que me marcou muito na adolescência, lembrei que o personagem Fabiano era branco, ruivo de olhos azuis, como demonstra essa passagem do livro:

E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra. (RAMOS, 2002, p. 18).

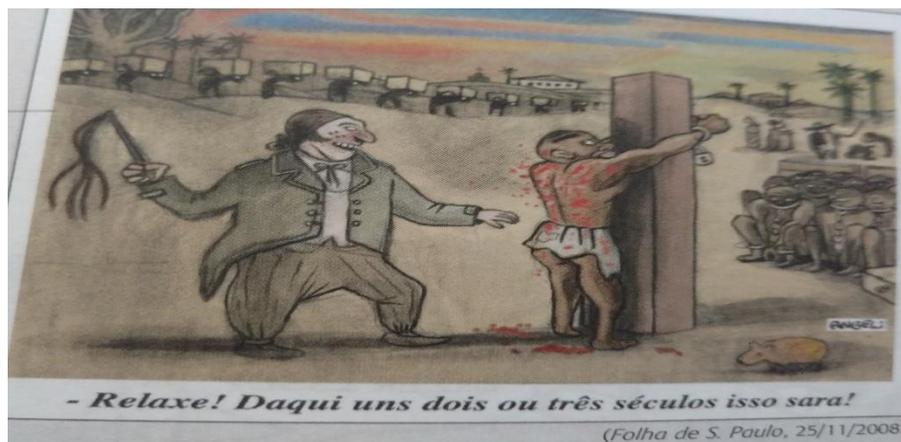
Graciliano Ramos sempre fez questão de destacar as características físicas de Fabiano durante a narrativa, desmistificando, assim, a concepção de que o povo pobre é sempre negro ou pardo. Fabiano sempre chama seu patrão de branco e se coloca em uma posição inferior, comparando-se o tempo todo

com um animal; ele não se vê como um homem branco, porque o branco sempre esteve atrelado à riqueza e ao poder. Ou seja, o equívoco da ilustração demonstra a tentativa de integrar o negro sempre à situação de miséria social e de violência, de maneira absolutamente desonesta também com o autor, que denunciava exatamente isso, e com a própria literatura brasileira, apresentada ao estudante de ensino fundamental de maneira deturpada. É evidente a estigmatização e o racismo nessa cena da ilustração, através da estereotipação do homem pobre e violento, relacionando-o à cor negra. O que impacta também é a passagem da obra escolhida, em que há uma animalização do personagem da história: “podia matá-lo com as unhas”, “o rosto de Fabiano contraía-se, medonho, mais feio que um focinho” (CEREJA, 2012, p. 78). A relação dessa passagem com a imagem ilustrada tende a reforçar o estereótipo de que negros são feios, miseráveis, violentos como animais. Conforme Silva (2004, p. 47), “os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas, desde que essas pessoas pertençam ao grupo ao qual se atribuem características desumanizadas e estigmatizadas”.

3.6.6 O estigma sempre reforçado

No capítulo 3, da terceira unidade do livro, os autores trabalham com os gêneros argumentativos e há uma proposta de produção textual cujo tema é: “Você acha que no Brasil, existe preconceito racial?” (CEREJA, 2012, p. 176). Os autores trazem algumas reportagens do jornal *Folha de São Paulo* e pesquisas realizadas no Brasil em 2008 com a população. Percebe-se claramente que há uma tentativa de persuadir o leitor de que os pardos sofrem mais preconceito do que o negro, além de não trazer nenhum texto que retrate a resistência da população negra e dos movimentos organizados para atenuar essa discriminação no país e nem as políticas públicas e leis que garantem os direitos da população negra. Na verdade, o texto só reforça para o aluno o estereótipo do negro estigmatizado como escravo, já que, ao final da reportagem do jornal, sem necessidade alguma, há a seguinte charge:

Figura 12 – imagem que reforça o estigma racista



Fonte: Livro Didático Português Linguagens, 9º ano. Saraiva, 2012.

O livro em momento nenhum trabalhou com conteúdo relacionado à escravidão, mesmo que para suscitar uma reflexão do estudante para as causas históricas do racismo. Então, não haveria relação lógica da ilustração com as pesquisas lidas e a reportagem apresentada, é o esforço ao estigma da escravidão, como nos orienta Silva:

a representação estereotipada do negro escravo pode ser vista como uma tentativa de negar-lhe a cidadania após a abolição (...) manter presente a imagem do escravo pode ser vista como uma estratégia do poder de manter a inferioridade e subordinação” (SILVA, 2004, p. 58).

Nesse mesmo capítulo, aparece a imagem significativa de uma mulher negra em um papel social de destaque, há uma foto de uma médica branca com uma negra e duas estudantes negras em uma biblioteca, para justamente reforçar o mito da democracia racial, em que há oportunidades igualitárias aqui no país para qualquer jovem negro, mas isso só aparece na página com temática voltada ao preconceito racial. Poucas imagens no livro mostram negros em situações cotidianas com outras pessoas brancas ou negras e isso é de fundamental importância para que o estudante negro se sinta integrante dessa sociedade e representado positivamente no livro que carrega todos os dias para sua casa e sua escola. Afinal, a forma como alguém é tratado em uma ilustração, ou veículo comunicativo, pode reforçar a valorização de uma identidade ou propiciar a reprodução de estigmas. Infelizmente, as imagens aparecem de

maneira minoritária, se comparadas com todas as ilustrações de pessoas brancas, entretanto foi um fator relativamente positivo encontrado:

Figura 13 – Fotografias de pessoas negras no livro didático.



Fonte: Livro Didático Português Linguagens, 9º ano. Saraiva, 2012.

3.6.7 Conclusões sobre o principal material didático da escola pública

Diante dessas observações, o livro analisado cumpre razoavelmente seu papel de desenvolver habilidades de leitura, de compreensão e interpretação textuais, além de ajudar na compreensão dos elementos linguísticos na tessitura textual apesar de algumas desatualizações teóricas, sobre variação e outros aspectos já discutidos, como a necessidade de uso dos gêneros textuais para uma prática social de Letramento, ou seja, através de seu uso concreto na realidade.

No que tange à concepção de texto como unidade significativa de aprendizagem da Língua, ele deixa um pouco a desejar, pois há muitas questões que tratam a língua e o texto a partir de uma concepção estruturalista, usados como forma de tratar conteúdos gramaticais, em especial, sobrepondo uma visão preconceituosa quanto ao fenômeno das variações linguísticas, sem valorizar as falas dos jovens, de grupos estigmatizados socialmente ou das temáticas que circundam o espaço da periferia brasileira.

Quanto às imagens representativas dos negros, a análise ratifica o que os movimentos sociais ainda reivindicam ao afirmar que os livros didáticos mantêm um padrão de discriminação baseado na superioridade de brancos em relação

ao negro. Se fôssemos fazer um estudo quanto à representação do indígena neste livro, a invisibilidade seria ainda maior. Mesmo com a implantação dos PCN e da promulgação de leis que exigem mudança na representação do negro e de sua história e cultura, as imagens estereotipadas e estigmatizadas ainda se fazem presentes em 2017 em livros didáticos e cabe ao educador a tarefa de mediar as fontes de informação veiculadas nos livros, desconstruindo estigmas, promovendo a igualdade e valorizando a diversidade étnica, inclusive levando os estudantes a perceberem essa invisibilidade dada aos negros e também indígenas, mulheres, deficientes e homossexuais, dentre outras minorias.

4 LETRAMENTOS DE RUA: A ESCOLA E A RUA, A ESCOLA É A RUA

Genuína rima, ingênua genialidade prima! Impondo a voz
perante a falta que não termina! Juventude que bota a
cara e fala, arruma a casa! Se permanecer calada será
esquecida! Rap, rua! Pernoite da madrugada! Loucura bem
pensada, cada letra tira um karma!
(Camaradas Camarão).

Há pouco tempo, eu não entendia porque meus alunos não usavam o boné “enterrado” na cabeça, eles utilizam o boné solto no alto da cabeça, como um adorno diferente, sem a utilidade explícita de proteger do sol. Então, perguntei a um deles porque ele não colocava o boné direito. Ele me disse: “- pró essa é minha marca e também não quero esconder a minha cara”.

Nas escolas estaduais de Salvador, não é permitido o uso do boné. Não há uma lei específica que apregoe tal proibição, mas segundo a portaria 5.682, de 2011, é dever do aluno ir para escola uniformizado. E, nesse caso, a escola é quem determina qual seria essa farda. O boné, como não é considerado parte do uniforme escolar, não deve ser usado. Se forem pegos dentro da escola usando-o, são repreendidos. Segundo a direção, é uma recomendação da Polícia Militar. Para a corporação, o boné poderia funcionar como um meio de esconder drogas. Os estudantes me dizem que quando são “baculejados” na rua, a primeira coisa que retiram rapidamente ao serem abordados é o boné, logo mostram aos policiais, para que o acessório não seja subtraído pelos “homens da ordem”. Ou seja, o boné faz parte do jovem, é algo que não se desprende de sua identidade, tal como sua linguagem, seu cabelo, seus gestos, sua maneira de andar, as músicas dos seus fones.

No caso das meninas, os cabelos black, as tranças “rastas” e os turbantes são adornos usados em um verdadeiro desfile de cores e beleza dentro da escola. Porém, nem sempre foi assim. Quando entrei nesta escola, em 2013, não era permitido também o uso de turbantes ou lenços nos cabelos, pela mesma justificativa de não pertencerem ao uniforme. Depois de muito reivindicar, um grupo de meninas resolveu entrar no embate com o antigo diretor, que acabou liberando a entrada das mesmas, para evitar maiores transtornos.

Naquela época, as discussões sobre empoderamento negro nem estavam tão em voga na mídia e na sociedade de maneira geral. Essa atitude de resistência e contestação a uma decisão injusta já demonstrou para mim que as estudantes do Rafael Oliveira possuem uma força no uso da palavra de maneira diferenciada.

Diante de tanta resistência travada pelos alunos, a grande inquietação que surge é: por que a escola ainda não consegue abraçar a todos eles e respeitar as identidades, os gostos musicais, seus acessórios, a linguagem e suas representações de mundo? Segundo Ana Lúcia Souza:

A escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores. No entanto, alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes à valorização das diferenças. A situação desigual é realidade vivida por diferentes sujeitos, a depender dos aspectos identitários (SOUZA, 2011, p. 44).

Os alunos do bairro de Cajazeiras estão inseridos em um contexto de muita vulnerabilidade social. O bairro é um dos mais populosos de Salvador e figura na lista dos que possuem maior taxa de criminalidade registradas pela Secretaria de Segurança Pública e pelas pesquisas autônomas de agentes de pesquisas institucionais.

Localidades onde há maior densidade demográfica naturalmente tendem a sofrer com a abstenção do Estado, demonstrada na ausência de serviços básicos como direito à educação de qualidade, acessibilidade, habitação, segurança, etc. Essa população, não obstante os problemas popularmente conhecidos, é submetida a um processo de estigmatização, marginalização e criminalização através dos mais variados mecanismos de poder impostos muitas vezes por uma cultura do medo, que centraliza discursos discriminatórios, materializando a exclusão social. (CALAZANS, 2014, p. 9).

Segundo dados dessas pesquisas, a violência urbana na cidade tem cor, tem sexo e tem classe social: o maior índice de violência letal têm atingido majoritariamente homens, jovens, negros, com pouca escolaridade e que vivem nas zonas periféricas na cidade, em bairros populares como Cajazeiras e região adjacente. (Anexo B)

O Mapa da Violência de 2016 apresenta dados relativos à violência urbana em todos os estados brasileiros e ratifica as mesmas afirmações acerca da pesquisa local sobre Salvador. Os gráficos relativos aos índices de homicídios

com arma de fogo (HAF) demonstram que a região Nordeste foi a que apresentou as maiores taxas em quase todos os anos da década analisada, aumento diretamente ligado à idade das vítimas (maioria jovem), ao sexo (exclusividade masculina) e ao crescimento do número de vítimas negras. (ANEXO B)

Somam-se a isso os alarmantes dados a respeito da violência contra as mulheres dentro da dinâmica social. O Instituto Geledés (Instituto da mulher negra) compara dados da ONU, do IPEA e de outros órgãos de pesquisa nacionais e internacionais e aponta que o Brasil ocupa a 7ª posição no ranking de países onde acontecem mais assassinatos de mulheres. Cinco mulheres são espancadas a cada 2 minutos no Brasil, a maioria vítima de seus parceiros ou ex-parceiros e muitos indivíduos culpabilizam a própria mulher por sofrer crimes sexuais.

Todos esses dados demonstram a emergência em se trabalhar as questões de gênero desde muito cedo, no contexto escolar, para mitigar o avanço e reprodução dos comportamentos machistas que permeiam a sociedade brasileira desde sua colonização.

Já tive quatro alunos mortos, vítimas da violência urbana, em Salvador e Lauro de Freitas desde 2013: o tocador de violão, o apegado à mochila, a fã de borboletas e o soltador de pipas. Todos morreram de maneira brutal e absolutamente negligenciados pelo poder público, além de casos de estupro e assédio sexual de alunas, que, muitas vezes, desaparecem da escola quando a instituição toma juízo dos fatos. Foram crianças e adolescentes que não tiveram a chance de escolher um outro caminho, vítimas de um sistema econômico, político e social absolutamente desumanizante, pois a eles não foram dadas formas de superação desse meio que oprime e que os maltrata desde o nascimento.

Diante desse quadro, a escola se revela como um lugar que deveria ser de acolhimento, de resistência e de luta contra os mecanismos de poder que estão instaurados na nossa sociedade, deveria zelar por esses adolescentes e possibilitar, pela via da educação, que eles possam lidar com as adversidades e construir um novo projeto de vida. E para que haja esse acolhimento, nós, educadores e todos os agentes da escola, deveríamos começar a respeitar e valorizar suas marcas (segundo disse meu aluno do ensino médio). Souza

(2011) aponta que, para os rappers, a educação é marcada pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando a sujeição oficialmente imposta, materializada no racismo e nas discriminações. Está aí o primeiro aprendizado fundamental através do movimento hip hop.

O boné, o cabelo trançado, o cabelo Black e colorido das meninas, a corrente, a calça folgada, a música que toca nos fones e sua linguagem representam sua identidade. Quando meu aluno disse que não queria esconder a sua cara, só depois eu fui entender, que diferente do que eu achava que ele deveria fazer, enterrar seu rosto e protegê-lo do sol, como eu faço, na escola ele queria mesmo era ser visto, queria demarcar o que ele gosta, a qual “galera” pertence: “A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas” (Souza, 2011, p. 37). O que nós, professores, devemos tomar cuidado é com essa falta de atenção, de entendimento e de acolhimento (às identidades ali subjacentes), que, muitas vezes, aprofundam a discriminação e os estereótipos, além de reproduzir preconceitos já incutidos socialmente e construídos de acordo com os lugares que ocupamos.

Em diversos momentos, ouvimos os alunos brigando uns com os outros, agredindo-se, chamando o cabelo do outro de duro e feio, de macaco, ou usando termos pejorativos para se referirem às meninas. Cabe aí uma reflexão a respeito do corpo desses sujeitos da escola pública. Segundo Joyce Maria Rodrigues (2012), coautora da coletânea de formação docente *Culturas africanas e afro – brasileiras em sala de aula*, para além do caráter biológico, o corpo se inscreve e se constrói culturalmente e historicamente, no meio social. Portanto, todos os agentes da comunidade escolar trazem para a escola seus preconceitos e valores construídos, mas não podemos compreender o espaço escolar somente como reprodução da sociedade, o papel maior da escola deve ser o de produzir novos códigos, novas leituras, em uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, étnica, social, etc.

Diante disso, nós, professores, adquirimos a complexa tarefa de lidar com os conflitos construídos por ideias preconceituosas e comportamentos discriminatórios, atrelando o ensino dos conteúdos da disciplina a estratégias pedagógicas que lidem com o racismo, com o machismo, com os preconceitos, a partir da transformação, antes de tudo, de nosso próprio olhar. Para isso,

precisamos compreender que o racismo existente na sociedade brasileira hoje marca intimamente a trajetória de vida do negro e a construção de sua identidade étnico-racial. “o seu corpo social será resultado dessa complexa realidade das relações raciais que permeiam até hoje a sociedade brasileira, na qual a estética negra incorpora diversos símbolos e significados negativos” (RODRIGUES, 2011, p. 62). Recriar esses símbolos em coletividade, dando um caráter positivo a esta estética e identidade, é a luta por uma pedagogia decolonial (CANDAU,2010).

A escritora Vera Candau (2010), a partir de Torres (2007), apresenta o conceito de colonialidade, que considero extremamente importante para uma reflexão global sobre os processos de poder que permeiam a sociedade brasileira e que estão presentes na escola:

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (TORRES, 2007, apud CANDAU, 2010, p. 18).

A colonialidade, de certa forma, mantém o colonialismo, pois usa de artifícios criativos para tornar atrativa a cultura dos hegemônicos e, ao mesmo tempo, faz com que os “sujeitos subalternizados” internalizem uma inferioridade de saberes, estimulando o esquecimento e negação de sua própria história.

A ideia de uma pedagogia decolonial (CANDAU,2010) surge como tentativa de transformar as relações de poder e tornar visível outra forma de pensar, buscando legitimidade e igualdade. Pensar a partir da reconstrução da identidade do negro se faz importante dentro da minha sala de aula e é meu papel enquanto educadora refletir sobre esse silenciamento provocado historicamente e que persiste até os dias de hoje. Não cabe mais um posicionamento apático dentro da minha prática, de quem conhece a realidade, mas ainda trata essa realidade com uma certa invisibilidade.

Ao ler sobre a “colonialidade do saber”, veio-me uma sensação de dever mal cumprido, uma vez que percebo que os debates que levanto em sala de aula são muito superficiais diante da temática do empoderamento da juventude negra (maioria que compõe minhas turmas da escola pública). Sarita Maria Afonso

Moisés (1995, p. 54) nos propõe para isso: “recuperar as imagens de leituras e de leitores, buscar traços e gestos esquecidos, marcas perdidas, significa reconstituir as representações dessa sociedade no seu acesso à cultura”. Aplicar a lei 10.639 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana vai muito além de trabalhar sobre a possibilidade de outros sentidos e significações da questão racial no Brasil, esse trabalho deve ir para além da polaridade racismo x antirracismo, ou incluir temas e história do negro no país.

O meu trabalho deve se pautar numa reconfiguração do que é ser negro no país. Tomando as palavras de Moisés (1995): “significa considerá-las historicamente como situações onde os indivíduos são atores e não entidades abstratas e hierarquizadas por estruturas e posições, e, por isso, representam a si mesmos, seus valores, conflitos e aspirações”. Em outros termos, o meu percurso me mostra que devo avançar mais, construir pontes entre o conhecimento e o meu aluno para que ele seja atuante no processo de aprendizagem, para que ele tenha voz, para que tenha orgulho de sua cultura, de sua pertença racial, de seu lugar, de sua posição no mundo, para que ele desmistifique e desinternalize essa ideia de inferioridade que tanto desmonta sua autoestima e que faz parte a toda hora do contexto da minha sala de aula. Devo trabalhar para a construção coletiva de valores de respeito à diversidade e para a desconstrução de estereótipos cultivados desde a formação no ensino fundamental I, numa perspectiva de transformação humana mesmo.

A partir do momento em que ingressei no Mestrado em Letras, pude analisar mais de perto todas essas representações dos meus educandos. Quando meu orientador me disse: “- Marcela, você precisa desautomatizar o seu olhar” - eu pude constatar que, diante do nosso dia a dia conturbado nas escolas públicas, muitas vezes, acabamos invisibilizando esse aluno, desconsiderando que ele é um sujeito único, cheio de histórias, cheio de experiências e de subjetividades.

E foi aí que passei a investigar do que meus alunos realmente gostam. Eles conhecem e curtem inúmeros grupos de rap, de funk e de pagode, com longas letras de músicas que possibilitam a expressão de uma grande massa de jovens, que se identificam com as mensagens e a postura dos cantores. Eles sentem necessidade de músicas que falem sobre a existência negra, a sobrevivência e a resistência, com variações que vão do pagode e rap

evangélico até o rap dos Racionais MCS e o pop rap, como Projota e Emicida. Fui desafiada pelos alunos a conhecer alguns cantores e bandas que eles gostam, a partir de uma atividade que iniciei em sala, relatada a seguir:

No ano passado, quatro meninos entregadores de pizza foram mortos em uma chacina (reportagem no anexo B). Levei o jornal para sala de aula, tinha lá uma notinha sobre o caso, informando que ninguém havia sido culpabilizado e que as investigações estavam paradas, e aí um dos meus alunos disse: -“ Ah pró, eles noticiaram aí porque a mãe passou na televisão chorando, mas o número de gente que morre aqui em Caja que não passa na TV é grandão”. A partir daí, lemos algumas reportagens sobre o aumento da violência urbana em Salvador e eu propus a produção de um texto sobre as causas do aumento dessa violência e a produção de um texto emitindo uma opinião sobre tal fato (os resultados desta atividade são apresentados e problematizados no capítulo 4 deste trabalho).

Quando falei na dor da mãe, meu aluno me apresentou a música *A Rezadeira*, do rapper Projota. Depois de ouvir a música, através do meu celular, mediante compartilhamento pelo do aluno, ela passou a fazer parte da minha lista preferida de músicas. Houve uma aproximação emocional muito grande com a letra, cuja história fala de uma mãe que pode salvar seu filho, pela oração, em uma situação de violência, remetendo à dor de milhares de mães que perdem seus filhos diariamente para violência urbana em um país que ostenta índices alarmantes de homicídios, comparados a países que estão em guerra declarada.

A delicadeza com que a trajetória do menino da música é construída até levá-lo ao crime configura a realidade de tantos alunos que estão nas escolas públicas do país e acabam abandonando os livros em busca de sobrevivência. Independente da inocência ou crime dos jovens assassinados, suas mães são sempre vítimas, no mínimo, de uma dor devastadora. Esta dor já tinha sido apontada por Chico Buarque em "Meu guri", mas agora eu não estava ouvindo um poeta intelectualizado de classe média tentando se aproximar de uma outra realidade. Segundo Reyes (2013) e Nascimento (2009) uma das características mais marcantes da produção artística e literária periférica é a noção de representatividade. Os autores falam de um lugar a que eles pertencem.

Na música, a todo momento o rapper demarca de onde está falando, o “eu vi”, que abre os versos, explica sua presença diante de cena tão bem

poetizada. Pesquisei um pouco mais e li outras músicas do rapper. Na imensa maioria, há um respeito e um protagonismo das mulheres que me fez repensar acerca do que eu supunha que meus alunos ouviam. As músicas me surpreenderam pela mensagem e também pela forma. As mulheres dos raps do autor são fortes, aguerridas, não são objeto simbólico de sexualidade ou depreciadas por serem mulheres, como vemos em algumas canções que circulam socialmente. Fui desafiada pelo meu aluno a entrar no seu universo musical e gostei, vi uma potência poética e argumentativa ali.

Resolvi, então, enveredar-me pelo caminho da pesquisa sobre o hip hop, mais especificamente sobre o rap, já que o estilo se aproxima mais do aspecto da língua que gostaria de aprimorar na turma (a argumentação) e não gostaria de fazer isso usando gêneros textuais considerados canônicos e hegemônicos, e que não considera o jovem como agente de criação de cultura. Vi ali a chance de quebrar essa barreira que separa o popular do escolar. Segundo Souza:

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola, existem situações outras- ainda que nem sempre reconhecida ou autorizadas- que se realizam nas mais diversas atividades (...) Tal perspectiva contribui para pensar alterações necessárias e instaurar mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas sociais, como a escola- que ainda se mostra excludente (SOUZA, 2011, p. 36).

O movimento *hip hop* faz parte da diversidade de culturas juvenis de nossos dias e aqueles que participam desse movimento são considerados protagonistas de seu processo de desenvolvimento, com grande visibilidade, principalmente nos ambientes urbanos. Suas produções artísticas atingem a sociedade e principalmente as periferias das cidades. É o caso de Fazenda Grande, região do bairro de Cajazeiras em Salvador (Bahia). Lá existem diversos grupos que divulgam a cultura hip hop, que estimulam debates sobre temas contemporâneos e produção da arte de rua, que organizam saraus literários e estimulam o desenvolvimento cultural na região. Ou seja, os indivíduos destes grupos acabam por se constituir como agentes de letramento, já que atuam em

contextos discursivos, utilizando-se das práticas sociais de leitura para agirem em suas comunidades (SOUZA, 2011).

O hip hop é um movimento cultural iniciado no final da década de 1960 nos Estados Unidos como forma de reação aos conflitos sociais e à violência sofrida pelas classes menos favorecidas da sociedade urbana. É uma cultura das ruas, um movimento de reivindicação de espaço e voz das periferias, traduzido nas letras questionadoras e persuasivas, no ritmo forte e intenso e nas imagens grafitadas pelos muros das cidades.

O hip hop, como movimento cultural, é composto por quatro manifestações artísticas principais: o canto do rap (sigla para *rythm-and-poetry*, ritmo e poesia), a instrumentação dos DJs, a dança de rua e a pintura do grafite.

Jorge Hilton Miranda (2014), MC do grupo *Simples Rap'ortagem*, sociólogo, professor, hoje doutorando em Ciências Sociais pela UFBA, escreve seu livro *Bahia com H de hip hop*, buscando desfazer alguns equívocos que considera permear a história reproduzida sobre o hip hop, sobretudo da Bahia. Segundo ele, o H2 (Hip Hop), em sua origem, não é apenas uma arte, é uma filosofia de vida que se pauta na busca por uma transformação social, isso porque a indústria musical e a mídia produziram uma confusão ao tratar o H2 como sinônimo de rap, deixando os outros elementos mencionados de fora. A Zulu Nation (maior organização de hip hop do mundo), para superar este problema, promoveu o quinto elemento, que passou a ser enfatizado para se conhecer a história e os princípios filosóficos do H2. Então, não basta ser artista, é preciso ter atenção às diferentes áreas do saber, motivando também a noção de espírito hip hop de qualquer pessoa, que, mesmo sendo de outra área de atuação, mantenha vínculo coletivo com a luta por uma sociedade mais justa.

Outro equívoco que ele procura sanar é quanto a falsa premissa de que para ser H2 é necessário ter comprometimento social, para isso ele diferencia Cultura Hip hop de Movimento Hip hop. São duas marcações históricas diferentes. A cultura hip hop diz respeito aos artistas, ao trabalho profissional, ao global, à moda, à divulgação, a batalha entre os artistas, ela mobiliza e é global, ou seja, as manifestações da Cultura não precisam ter um comprometimento social. Já o Movimento Hip hop é formado de arte-educadores, tem o lado

militante, é local cuja prioridade não é a fama ou a moda, possui o objetivo de transformar a realidade, a batalha é contra as injustiças, é articulatório e cultural. Ou seja, tanto a Cultura, como o Movimento possuem suas características específicas, mas se complementam em uma unidade artística e cultural.

Segundo Souza (2011) a marca do hip hop como cultura de rua revela, que, além de ser artística, ela usa os lugares públicos como espaços de práticas culturais e sociais, com fins à diversão, criação e competição. Portanto, é uma cultura absolutamente significativa para os jovens, por conta de sua linguagem, sua interação e principalmente sua representatividade. As quatro linguagens artísticas que sustentam o hip hop são realizações multimodais, pois usam diferentes linguagens em sua expressão. Reconhecer essas características em textos que têm relevância para os estudantes é uma alternativa para facilitar o envolvimento dos alunos na aula de língua portuguesa e levá-los ao desenvolvimento da argumentação a partir de múltiplas leituras e visões de mundo. Lendo o grafite das paredes, reconhecendo as marcas linguísticas de argumento no rap, percebendo o jogo simbólico do break e os sons das batidas do DJ, o aluno está cercado aí, de um universo letrado, pronto para ajudá-lo a entender o mundo e valorizar sua identidade.

As habilidades linguísticas que tornam um leitor proficiente, segundo Kleiman (2005), estão relacionadas à flexibilidade nos procedimentos e nas ações, impulsionando o leitor para chegar aonde queira de forma consciente. Essa formação de leitores proficientes tem sido o grande desafio para nós, professores de língua portuguesa. Trabalhar com textos orais e escritos da realidade do estudante o ajuda a se colocar como leitor crítico, que consegue perceber intencionalidade, graus de informatividade, relações de intertextualidade e marcas argumentativas (BORTONE E MARTINS, 2008).

Para a percepção destes sentidos no interior dos textos, é necessário que o ensino escolar considere as práticas sociais e as múltiplas semioses, que se manifestam através de textos (verbais e não verbais) que circulam nos diversos espaços da sociedade, como os do hip hop:

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os

textos passam a ser entendidos como “modos de dizer” que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multisssemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido (ROJO, 2012, p.182).

4.1 A ARGUMENTAÇÃO E O RAP

A minha vida é um freestyle, a nossa vida. Espero que o dj demore pra parar essa batida. O rap é o argumento que a minha alma precisava. Hoje eu vivo, antes do rap eu só vagava. (Projota).

O escritor Christian Plantin (2008), no livro *Argumentação, história, teorias, perspectivas*, faz um panorama histórico sobre a argumentação desde o período clássico até os dias de hoje. Pensada no período clássico como componente dos sistemas lógico, retórico e dialético, estudada a partir de um viés monologal, a argumentação, a partir dos anos 70, do século XX, toma uma perspectiva diferente, passando a se constituir como modo específico de encadeamentos de enunciados em um discurso, ou seja, a argumentação passa a ser estudada através de um modelo dialogal.

Nesse modelo, a atividade argumentativa é ampliada para além da argumentação; nela, há interação entre os interlocutores, articulando pontos de vista diferentes. Já no modelo monologal, não há essa argumentação dialogada com o locutor e o enunciadador. Não há o que duvidar. O ato de argumentar se apresenta apenas por um único ponto de vista.

Uma dimensão dialogal da argumentação não se focaliza mais no que o argumento em si faz, mas no que ele faz em relação a uma pergunta, no confronto de dois discursos. O modelo dialogal que surge a partir dos anos 70 não vê na argumentação algo de elementar e propõe pensar na enunciação a partir do diálogo, em uma perspectiva mais interacional. Segundo essa concepção, o diálogo externaliza as operações de dúvida, de inquietação e lhes dá uma forma linguística e uma configuração microssocial (PLANTIN, 2008).

Essa relação de interação obriga o interlocutor a argumentar, que é uma atividade custosa, tanto pelo lado cognitivo, como pelo lado interpessoal, já que

nos engajamos se formos pressionados pela resistência da opinião do outro e temos que confrontar em resposta a uma pergunta. Nessa perspectiva, que vai de encontro aos modelos monológicos, há, na argumentação, o enunciativo e o interacional, constituindo-se em um discurso pelo qual os locutores defendem posições discutíveis permeadas pelo conceito de polifonia (o espaço dialógico do foro interior, em que a proposição é atribuída a uma voz diante da qual o locutor se situa) e intertextualidade (que parte da perspectiva de que o locutor é apenas uma instância de reformulação de discursos já feitos).

A argumentação assim é vista como um modo de construção de respostas a perguntas que organizam um conflito discursivo, que pode gerar o ato mais complexo do processo, que é a mudança de opinião, a retratação. Na teoria dialética, surgem alguns termos fundamentais: proponentes, oponente e terceiro (o jogo entre dois parceiros, oponente e proponente, que é aquele que assume o ônus da prova, é definido na teoria dialética, interativa, quando o terceiro é eliminado, este seria a dúvida e é substituído pela razão, pelas regras do verdadeiro). O objetivo da refutação na argumentação é a destruição do discurso falado. A refutação difere-se da objeção, pois quem refuta quer acabar o debate, quem objeta mantém o diálogo aberto, seu argumento busca resposta. A concessão é o recuo feito na argumentação, é a negociação, um acordo (PLANTIN, 2008).

O que depreendemos de tais estudos e conceitos é que recorreremos à argumentação quando as crenças, hipóteses e leis são instáveis, insuficientes ou de má qualidade, ou seja, como uma forma de provar algo através de uma demonstração hipotética dedutiva.

No livro *A construção da leitura e da escrita*, Bortone e Martins (2008, p. 80) sugerem que “a linguagem é vista com uma forma de trabalho cultural, isso porque todo ato de linguagem objetiva produzir efeitos de sentido, que podem ser concretizados em ações ou mudanças/reforços de opiniões”.

Ancorando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, reiteramos que o ensino da argumentação é fundamental para a cooperação coletiva e desenvolvimento da capacidade de interação, do respeito ao turno de fala do outro, da atitude de confiança na sua própria fala e conhecimento (BRASIL, 1998, p. 41). Desse modo, a aprendizagem da argumentação precisa estar inserida na escola em situações reais de intervenção pedagógica, tendo em vista

o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para compreender os discursos persuasivos presentes na sociedade.

As respostas dadas pelos alunos no questionário aplicado, quando perguntei qual era o espaço social em que eles mais emitiam opiniões e argumentava, a minoria dos alunos respondeu que era na escola. A maior parte respondeu que o fazia nas redes sociais, na rua, em casa e até na igreja. Apenas 10% dos alunos respondeu que se expressavam mais na escola. Esse dado é alarmante, porque a escola deveria ser um dos principais lugares abertos à interação e ao diálogo através da linguagem, propiciando reflexão crítica e não apenas conteúdos específicos sem relação com a realidade.

A argumentação ocupa um lugar de destaque na comunicação ou interação e isso envolve muito mais do que simplesmente informação, envolve, sobretudo alguma forma de ação sobre o outro (CABRAL, 2011). Na perspectiva de um trabalho sobre a argumentação, os textos são encarados não como tipologias argumentativas, mas como tendo maior ou menor concentração de marcas de argumentação, portanto são mais argumentativos.

Segundo Cabral (2011), toda palavra tem algo de argumentativo e há graus de argumentatividade. Partindo dos estudos de Amossy (2016), a autora afirma "que a utilização da linguagem comporta sempre essa dimensão argumentativa, mesmo quando não se trata de um projeto assumido como tal, ou que não haja estratégias perceptíveis de forma clara e imediata" (CABRAL, 2011, p. 140). Ou seja, a dimensão argumentativa diz respeito à simples transmissão de um ponto de vista sobre as coisas, não visando necessariamente modificar a posição dos interlocutores, diferente da intenção argumentativa, que se refere ao desenvolvimento consciente de estratégias para persuasão. "Importante destacar que a argumentação, assim como a entendemos, manifesta-se nos mais variados gêneros textuais" (CABRAL, 2011, p.141).

Nas letras de rap, nós percebemos claramente essa dimensão argumentativa e em algumas canções há também uma intenção comunicativa sobre determinados temas, pois as letras são construídas com afirmações em caráter persuasivo ou então contam uma narrativa com marcações de ponto de vista no decorrer da narração, produzindo, assim, efeitos de sentido que fazem com que o ouvinte refute ou concorde com o que foi dito.

Além disso, no rap, temos uma modalidade chamada Freestyle (estilo livre) que se caracteriza principalmente por letras improvisadas do MC, expressando o que sente sobre determinado assunto, mas mantendo um *flow* (o dom de rimar em cima de uma batida ou beat, seguindo seu ritmo da sua própria maneira) certo. As "batalhas de MCs" são uma das principais atrações do gênero. Dois rappers fazem freestyle, atacando um ao outro, e o público decide o vencedor.

No freestyle há duas modalidades de disputa: a modalidade onde os MCs se confrontam verbalmente por determinadas rivalidades pessoais (como a Batalha do Real), e a modalidade em que o tema no qual se deve rimar é pré-estabelecido ou sorteado (como a Batalha do Conhecimento). Ganha a disputa quem consegue desenvolver melhor o conteúdo proposto. O que exemplifica as ideias de Bortone e Martins (2008, p. 80) sobre o caráter argumentativo da língua: “produzimos uma argumentação quando nos comunicamos buscando fazer algo: impressionar o outro, buscar reações, convencê-lo”.

Esse movimento artístico requer muita habilidade argumentativa, uma grande capacidade de desenvolver rimas, um amplo conhecimento de mundo para lançar as informações corretas, raciocínio rápido, criatividade e carisma para envolver o público, constituindo-se como um instrumento riquíssimo para trabalhar com argumentação nas aulas de língua portuguesa. Todos os elementos teóricos da argumentação estão presentes nessa batalha pelo melhor argumento: o proponente e oponente (são os duelantes), a refutação e a objeção (a rima que derruba o discurso do outro). Além disso, o freestyle é uma atividade argumentativa totalmente dialogal, em que a língua é usada de forma completamente interativa, já que um duelante sempre responde às provocações argumentativas do outro, em um contexto de audição pública, em que a plateia interage e colabora com os participantes, dando “dicas” quanto as suas atuações, através de aplausos ou vaias.

Esse duelo polifônico é regido através de elementos multisemióticos próprios do duelo freestyle, como a melodia, os gestos, a dança, a roupa, etc. O que coaduna com o que Plantin (2008) define sobre a conversação: uma atividade em que existe uma preferência pelo acordo do locutor com o interlocutor através de marcas verbais, não verbais (expressões faciais e

corporais) e paraverbais (tentativas de tomar a palavra, elevação de tom de voz, etc.). Caso haja uma tensão entre eles, haverá nessa contradição conversacional ou uma reparação por ajuste ou um aprofundamento do desacordo.

Importante analisar a linguagem usada tanto nas letras de rap como nas batalhas freestyle como marcas de identidade jovem, cuja seleção de léxico “é tido como condição para reforçar a ritualização de pertença ao universo hip hop que, em diálogos com outros discursos, visa criar um lugar de poder” (SOUZA, 2011, p. 151). As palavras usadas, as gírias e as variações indicam uma forma própria de diálogo que estabelecem uma pertença à periferia, aos movimentos negros, aos debates sobre preconceitos e marginalização, etc.

Essas manifestações dialogam com os textos da literatura marginal, que segundo Nascimento (2009), são marcadas pela linguagem coloquial; apelo visual com desenhos, recorrência de gírias do hip hop e das periferias; uso do palavrão; utilização da linguagem das periferias urbanas como construções escritas que destoam da norma culta.

Nas salas de aula da escola pública, as mesmas marcas de variação popular da língua definem de que lugar se posiciona meu educando; e reforçar essas variantes e a valorização da oralidade, já tão desprestigiados na escola, deve ser um objetivo de trabalho com a língua.

5 RAP-ENSANDO INTERVENÇÕES: O PROJETO

O projeto “O Rap é o argumento” foi aplicado na segunda unidade letiva do ano de 2017 na escola Estadual Rafael Oliveira, situada no bairro de Cajazeiras 8, na cidade de Salvador, estado da Bahia. As turmas que foram objetos de estudo são o nono ano A e o nono ano B, compostas por 35 e 22 alunos respectivamente.

Na primeira unidade, houve uma articulação para a efetivação do projeto, com convites para que artistas do movimento hip hop do bairro realizassem oficinas de leitura e produção de rap, freestyle e grafite na escola. Nessa unidade, houve também a aplicação dos questionários para analisar o perfil dos estudantes e uma pequena formação para os professores da escola sobre o tema.

O projeto teve como base para intervenção os pressupostos metodológicos propostos por Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008) e permeados pela teoria de formação prática de Bortone e Martins (2008).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 82-83) propõem que o trabalho de língua portuguesa seja ancorado nas sequências didáticas, divididas em módulos didáticos. Segundo os estudiosos de Genebra, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A estrutura de base da sequência didática proposta por eles segue o seguinte esquema: 1 (apresentação da situação) 2 (produção inicial) 3 (módulos de intervenção) 4 (produção final).

Na apresentação da situação inicial, há uma exposição aos alunos sobre a proposta e prepara os alunos para a produção inicial.

Na produção inicial, os alunos realizam um primeiro texto oral ou escrito, seguindo as instruções dadas. Essa é uma atividade diagnóstica em que o professor percebe as dificuldades e potencialidades que os estudantes já possuem sobre o gênero.

Nos módulos, há uma produção de atividades que busca trabalhar com os problemas encontrados na produção inicial. Os instrumentos que irão facilitar esse aprendizado são sistematizados em sequências.

E, na produção final, os estudantes poderão pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados e trabalhados nos módulos. Essa produção permite ao professor realizar uma avaliação dos resultados.

A apresentação da situação inicial neste projeto foi a escrita de um pequeno texto argumentativo, com exposição de opinião sobre o que eles entendem a respeito da violência urbana, e também do racismo no Brasil.

No projeto, consta apenas um módulo didático contendo cinco sequências didáticas. Partindo-se do pressuposto de que oralidade e escrita são práticas sociais diferentes de uso da língua (MARCUSCHI, 2008), o módulo foi desenvolvido de maneira a privilegiar uma ou outra prática, mas sempre em sintonia e com a análise linguística perpassando todas as atividades.

Segundo Bortone e Martins (2008), o desenvolvimento de habilidades que devem ser contempladas no ensino da língua são: a flexibilidade comunicativa, a proficiência de leitura, a capacidade de reflexão e a competência na produção textual. A organização do módulo foi pensada a partir desses parâmetros.

As atividades contempladas ao longo do projeto foram:

- 1-atividades de leitura e processos de compreensão. Além do estudo da linguagem informal e variações, durante a execução deste módulo, houve oficinas de leitura e audição das canções de rap, gênero retratado no trabalho;
- 2-atividades de oralidade, a partir de debates, rodas de conversa e produção de freestyle;
- 3-atividades que contemplaram a produção de textos informais a partir da argumentação no rap, produção de cartazes;
- 4-produção de textos argumentativos formais orais, com a apresentação pública de um debate, e estudo da linguagem formal para produção de um jornal escolar, com artigos de opinião.

Importante observar que o trabalho com análise linguística permeou todo o módulo de maneira uniforme, sempre partindo da perspectiva de análise do multilinguismo nas produções estudadas. Além disso, as atividades foram reformuladas sempre em virtude do grau de facilidade ou dificuldade encontrada na turma durante o percurso.

As análises subjacentes aos resultados encontrados durante aplicação do projeto foram explanadas em uma perspectiva de reflexão para minha formação docente, teorizadas a partir dos autores estudados durante a execução do trabalho.

5.1 MÓDULO 1: LEITURA E PROCESSO DE COMPREENSÃO

Ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos: “Compreender o outro é uma aventura e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas” (MARCUSCHI, 2008, p. 228)

A percepção da leitura é guiada e ativada pelo sistema sociocultural que temos internalizado ao longo de nossas vidas. Essa percepção não é elaborada individualmente. As representações coletivas servem de base para as individuais. Portanto, é necessário que a criança se aproprie da linguagem como uma ação social e para depois fazer uso desta individualmente (MARCUSCHI, 2008).

Bortone e Martins (2008) nos orientam que a análise textual contribui com a metodologia da leitura e da produção escrita ao trabalhar a tessitura textual, salientando os elementos coesivos e gramaticas como suportes da estrutura global de coerência.

Diante disso, a proposta do MÓDULO de atividades é trabalhar com a leitura de letras de rap com temáticas variadas, a respeito das questões étnicas, de gênero e sociais, levantando questionamentos discursivos e explorando diferentes aspectos linguísticos para a ampliação dos sentidos do texto. Considerando que: indivíduos diferentes produzem diferentes sentidos, com o mesmo texto; um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única; em condições socioculturais diversas, temos compreensões diversas do mesmo texto. Todas as compreensões feitas pelos alunos foram consideradas e mediadas por mim.

Cabe aprofundar a análise sobre o contexto de intervenção já iniciada no capítulo 3:

No mês de junho, eu estava trabalhando com os gêneros jornalísticos, que faziam parte do planejamento da Unidade. Trabalhei em sala com diversos

gêneros de texto que compunham o suporte jornal e finalmente iniciaria a leitura de reportagens e notícias explanando as diferenças de estrutura de ambos. Diante da insegurança que estava havendo no bairro, depois de uma disputa de pontos de tráfico na região, propus a temática “violência urbana” para a turma, pois só se falava disso nos corredores e nas salas de aula.

Na época, eu mesma passei por uma situação muito preocupante ao ir buscar uma torta que encomendamos para a gincana olímpica dessa turma, da qual fui madrinha no projeto. Estava chovendo muito e, então, fui com duas alunas e mais um professor buscar uma torta, confeitada com a imagem de Bob Marley, na região vizinha à escola, onde uma delas morava. Ao adentrar na rua estreita da confeitaria, fui abordada por dois homens armados, que passaram a tirar várias fotos minhas e do carro. Minha aluna, na maior tranquilidade, disse a eles que eu era professora da escola, para ficarem tranquilos. Na hora, eu só gelei, não tive reação alguma. Diante disso, houve uma repercussão do caso na volta para a escola. Então, resolvi problematizar o tema em sala e buscar entender a tão próxima relação e também naturalização que meus alunos têm com a violência em seu bairro.

A atividade assim se deu: levei o jornal para sala de aula, havia lá uma notícia sobre o caso dos garotos entregadores de pizza que foram mortos em uma chacina em São Paulo em 2015, informando que ninguém havia sido culpabilizado e que as investigações estavam paradas, e aí um dos meus alunos disse: -“ Ah pró, eles noticiaram aí porque a mãe passou na televisão chorando, mas o número de gente que morre aqui em Caja e não passa na TV é grandão”. A partir daí, lemos algumas reportagens sobre o aumento da violência e discutimos os fatos. As reportagens eram relativas ao aumento da violência em Salvador (ANEXO D). Depois das leituras e discussões, solicitei que a turma fizesse um texto curto emitindo sua opinião sobre as causas da violência e como combatê-la. Algumas opiniões que encontrei nos textos me preocuparam um pouco, visto que achei que seriam mais consistentes, já que discutimos o tema oralmente:

ALUNO 1: “esses caras roubam porque são vagabundos, né porque a pessoa nasce pobre que vai roubar os outros, tem escola pra ensinar”;

ALUNO 2: “A violência aumentou, porque as pessoas não tem mais Deus no coração, não estão praticando a palavra tem que ir pra igreja”;

ALUNO 3: “Se a delegada que é delegada tem medo de sair na rua, imagine quem mora na favela que não pode nem sair de noite”;

ALUNO 4: “o cara quer usar crack, aí não tem dinheiro e vai roubar, tinha que ter pena de morte, porque o certo paga pelo errado”;

ALUNO 5: “a violência está assim porque o país não tem limite, não tem lei nesse país, se tivesse não tava assim esse país...”;

ALUNO 6: “As causas da violência são mais que essas da reportagem. É porque não tem saúde, nem educação e nem comida em casa, aí os maluco vão roubar para matar a fome...”.

Dentre essas opiniões, a mais ampla foi a do aluno 6, que, na aula seguinte, após discutirmos de novo o tema, apresentou-me a música do Projota, “A Rezadeira” (como já relatado antes) e eu pensei em trabalhar com o tema a partir da utilização do gênero canção de rap. A partir da leitura dessa música, fiz uma das sequências didáticas do módulo (Atividade 5) para trabalhar a compreensão e a produção argumentativa oral e escrita sobre temas relacionados às questões sociais.

6 SABERES EM FREESTYLE: OFICINAS E ATIVIDADES ARGUMENTATIVAS / APLICAÇÃO DO PROJETO

Diante da análise feita sobre o livro didático e percebendo as lacunas deixadas quanto às atividades de leitura e escrita do texto argumentativo, proponho um caderno de atividades que irá ajudar o professor a desenvolver um trabalho que transcenda o ensino da leitura linear, com fins à decodificação ou repetição de ideias permeadas pelo poder hegemônico. O caderno aqui apresentando, ao longo da análise da intervenção e disponibilizado fora do memorial, não está pronto. Ele foi consolidado a partir da continuidade de aplicação do projeto em sala de aula, mas pode ser ampliado, modificado ou adaptado, não é um material que se esgota em si mesmo, é apenas uma proposta de se trabalhar o gênero canção e a argumentação de maneira menos tradicional. Por se dar em um caráter etnográfico, necessita de criação e recriação diante dos resultados das pesquisas aplicadas com os sujeitos participantes do processo.

No próximo capítulo, irei relatar o passo a passo de toda a aplicação do projeto: desde a apresentação da proposta na escola até à culminância aberta à comunidade e todos os desafios encontrados para a aplicação do trabalho. Diante de cada atividade de intervenção aplicada, relato as experiências vividas em sala de aula, buscando outras vozes para interpretar e teorizar aquilo tudo que, como pesquisadora, fui observando.

6.1 SOCIALIZANDO O PROJETO E ENFRENTANDO OS EMBATES INICIAIS

Desde o início do ano letivo, já havia sido questionada pelos colegas mais próximos acerca do tema que havia escolhido estudar na área de educação do programa de pós-graduação do PROFLETRAS. No dia 13 de maio (ainda durante a Unidade 1), fui convidada pela coordenação e direção da escola a apresentar o projeto elaborado com minhas turmas do nono ano à comunidade escolar, durante uma das AC (reunião de atividades complementares) realizados quinzenalmente na escola, aos sábados. A princípio, seria apenas uma forma de socializar sobre um dos vários projetos que cada professor desenvolve

individualmente, demonstrando a importância que ele teria para a escola e como uma forma também de receber dicas para melhor efetividade da aplicação. A direção também achou interessante que fosse dito o que era um Mestrado Profissional e sua relevância para a formação dos educadores.

Metade da sala de professores desconhecia do que se tratava o PROFLETRAS e os “PROFS” de maneira geral. Confirmando o que eu já desconfiava: que ainda é muito pouco divulgado pelos governos e secretarias de educação do país. Acredito que não é muito do interesse das secretarias que os professores com carga horária alta de trabalho busquem afastamento para estudos, direito adquirido e bem definido nos estatutos dos servidores da educação em todas os âmbitos, mas quase nunca respeitados pelos órgãos educacionais.

Nesse primeiro momento, expliquei apenas do que se tratava o projeto e os temas que seriam trabalhados a priori. Quando explanei os temas, indicando a necessidade de se trabalhar as questões de gênero na escola, dois professores se surpreenderam e assumiram-se contrários à proposta, porque, segundo eles, eu estava incentivando “a ideologia de gênero” e que era uma ideologia de esquerda, inclusive contra a lei. Como estava bem fundamentada sobre o projeto e imaginei que haveria esse tipo de embate, por conta dessa onda de ultraconservadorismo e de polarização partidária que tomou conta do país, apresentei os artigos da LDB e dos PCN que corroboram a necessidade de se inserir em sala de aula as discussões sobre tais temas, como a resolução número 4, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Nacionais Curriculares Para Educação Básica, cujo parágrafo 3º, do artigo 43, assim determina:

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2010, p.14)

É importante frisar que, neste dia, ainda não tinha noção da repercussão do projeto para toda a escola e para os alunos homossexuais e travestis. Fato

esse apresentando ainda neste capítulo. Naquele momento, eu estava ali apresentando os temas voltados às questões de gênero referentes ao papel social de homens e de mulheres e sua construção histórica baseadas no machismo e patriarcalismo.

Ratifiquei a importância de se discutir o tema como uma tentativa de mitigar o comportamento machista que se constrói desde muito cedo, também durante a fase escolar, assumindo a defesa de uma educação não sexista e antidiscriminatória como um instrumento fundamental para erradicar preconceitos e violências. Eu nem havia mencionado a necessidade de um trabalho voltado à perspectiva da valorização das várias identidades de gênero, contemplando o público LGBT. Quem fez essa defesa foi um outro grupo de professores que se mostrou avesso ao discurso de ódio, que acabou acontecendo por parte de um dos professores, ao afirmar que esse posicionamento de “empoderamento das minorias” era uma afronta à maioria do país que era predominantemente religiosa e não aceitava esse “mimimi” todo. Segundo ele, era uma “esculhambação” o que estava acontecendo no Brasil e que uma coisa era discutir preconceitos e outra era ficar usando o termo gênero. Um professor de geografia e uma professora de filosofia se exaltaram para defender que “a instituição escola se autodenomina contra as discriminações, de maneira generalizante, mas não apontam quais são elas de fato”.

A autora de diversas obras sobre direitos humanos, Tamara Amoroso Gonçalves, em entrevista recente à revista Carta Capital, disse que a especificidade é importante ao se trabalhar direitos fundamentais, devendo-se identificar os marcadores que promovem a discriminação, tais quais gênero, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, classe etc. Trata-se de uma questão de perceptibilidade. Tudo que não tem nome ou não é especificado corre o grande risco de ser invisibilizado e, conseqüentemente, não discutido ou revertido (GONÇALVES, 2015). A maioria dos professores se pronunciou a favor desse discurso e acabou por abafar a fala dos outros dois, que não mais se pronunciaram.

Percebi que o debate foi proveitoso no sentido de levar o corpo docente da escola a refletir sobre tais temas e fomentou uma discussão válida sobre a necessidade de desconstruir preconceitos que carregamos, muitas vezes, sem

refletir e que são construídos através de discursos prontos, midiáticos ou religiosos.

Após o debate caloroso, a coordenação pedagógica sugeriu a assimilação do trabalho como projeto norteador da Unidade letiva, cuja proposta era o “Ler para aprender”, articulando-o ao projeto geral da Secretaria de Educação intitulado “A importância da leitura”. As justificativas foram: “o projeto é relevante do ponto de vista da leitura”, “fala a língua dos meninos”, “eles gostam muito de música”, “irá motivar o colégio que está parado desde o final do ano passado, sem atividades lúdicas”. Mas a coordenação acatou a vontade dos professores em entender melhor a temática para depois estabelecer os critérios de avaliação e cronograma de atividades baseado no calendário letivo do Estado.

Posteriormente, fui solicitada a dar uma miniformação aos professores, sobre o que era o Movimento hip hop e tudo que já havia pensado sobre o projeto. A formação inicial aconteceu na sala de vídeo da escola no dia 20 de maio. Pude apresentar em slides a história do surgimento do movimento, o contexto histórico da época, os maiores representantes de cada segmento artístico, apresentei os motivos que me levaram a escolher o trabalho priorizando o rap como instrumento de mediação para aperfeiçoar a argumentação. Muitas dúvidas foram sanadas, tais como: “rap é a mesma de hip hop”? “rap não faz apologia ao crime”? “grafite e pichação não são a mesma coisa”? “como trabalhar um gênero que muitos professores desconhecem”? “como adequar os assuntos de outras matérias a este projeto”? Tive uma contribuição importantíssima de alguns professores que eu nem conhecia, do turno da tarde, que se identificavam com o movimento e foram junto comigo esclarecendo as dúvidas.

Os professores aceitaram bem e decidiram aderir ao projeto, apadrinhando em duplas a cada turma da escola, nos três turnos. Nesse dia, já saímos da escola com o cronograma definido e os critérios de avaliação de cada atividade. O grupo, em certo momento, quis retirar algumas tarefas que eu sugeri para o momento da culminância, como o desfile e a apresentação oral dos painéis por sala. Mas, nesse momento, “bati o pé firme”, visto que foram atividades sugeridas pelos próprios alunos em conversas informais que tive com as salas em momentos anteriores. Argumentei com o corpo docente que o desfile não poderia ser excluído porque era uma oportunidade que os alunos teriam

para se autoafirmar e reforçar sua identidade, principalmente, por ser uma escola de maioria negra. Os professores argumentaram que o desfile não seria uma atividade educativa no sentido de aprendizado e que seria inviável ouvir os alunos em 11 salas na mesma manhã, que não daria tempo para isso.

Quanto ao desfile, consegui que fosse inserido nas apresentações de todas as salas, porque frisei ser um pedido dos estudantes. Quanto à parte oral, não consegui convencer os professores, entretanto avisei que em minha sala era fundamental tal atividade, visto que o trabalho no nono ano seria focado no aspecto argumentativo da língua. E que essa argumentação seria trabalhada como uma troca no momento de apresentação das produções realizadas por eles. Uma troca no sentido de apresentar oralmente, mas também receber um feedback por parte dos professores e visitantes no momento da explanação. Lembrei também que seria interessante o trabalho não se tornar engessado e autoritário e sugeri, portanto, que a liberdade nas apresentações pudesse ser resguardada por todos, mesmo diante dos critérios de avaliação.

Assim, ficaram estabelecidas as atividades da culminância, as sugestões de temas a serem escolhidos entre professor e turmas e os critérios de avaliação de cada atividade, somando-se 3,0 pontos no total, como avaliação parcial da unidade letiva:

TEMAS:

- 1- Relações etnicorraciais
- 2- Meio Ambiente e Consumismo
- 3-Bullying
- 4-Cenário Político brasileiro
- 5-Questões de gênero
- 6-Pluralidade cultural
- 7-Diversidade
- 8-Autoestima e identidade juvenil
- 9-Consumo de álcool e outras drogas
- 10-Questão indígena
- 11-Mídia e padrões sociais
- 12-Violência Urbana
- 13- Sexualidade
- 14-Intolerância religiosa

CULMINÂNCIA DO PROJETO: dois dias para o Ensino Médio e dois dias para o Fundamental II.

1º dia: Visita “às salas ou aos corredores”- julgamento pela banca avaliadora:

- Apresentação oral ou teatral dos alunos (parte histórica, aspectos estudados, etc);
- Observação dos painéis (escrita, imagens).

No pavilhão da merenda:

- Desfile de casal ou pequeno grupo representando o movimento hip hop e performances artísticas;
- Apresentação de dançarinos de break e oficinas de grafite.

2º dia: Pavilhão da merenda:

- Batalha Free Style entre os alunos sobre temáticas trabalhadas em sala;
- Apresentações culturais diversas (arte, culturas do bairro, canto, concurso de talentos, de desenhos, quadros, passinhos, etc);

*abrir espaço para os alunos se inscreverem antes... Dia aberto à livre manifestação artístico-cultural.

- Apresentação de letra de rap sobre a temática;
- Apresentação de grupo de dança;
- Exposição artística do muro grafitado.

CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO

➤ **Apresentação oral dos painéis e pesquisa**

- 1-Clareza na fala;
- 2-Vocabulário;
- 3-Coesão das ideias;
- 4-Silêncio da turma;
- 5-Relevância das informações.

➤ **Produção de painéis**

- 1-Estética do cartaz (diagramação e imagens);
- 2-Escrita clara e legibilidade;
- 3-Ortografia oficial;
- 4-Organização das informações;
- 5-Criação em diálogo com o Hip Hop.

➤ **Desfile**

- 1- Caracterização;
- 2-Performance do casal ou grupo.

➤ **Letra de Rap apresentada pela turma**

- 1- Conteúdo da letra;
- 2- Ritmo e domínio pela turma.

➤ **Dança:**

- 1- Coreografia;
- 2-Sintonia e animação dos dançarinos;
- 3-Relevância da música escolhida quanto ao tema do trabalho.

6.2 MÓDULO DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA

DIA 02 DE JUNHO (LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS E RODA DE LEITURA)

Objetivo geral: resgatar o que os alunos já conhecem sobre o hip hop e suas manifestações artístico culturais

Duração: duas aulas geminadas de 50 minutos cada

APLICAÇÃO:

A primeira atividade realizada no projeto foi uma roda de conversa para lermos a compilação de textos do módulo de atividades como levantamento de

2) A data da última referência grupos que aparece no infográfico é 2006. Você acrescentaria algum grupo a este infográfico, de acordo com suas experiências sobre diversidade cultural?

3) Você se identifica com alguma desses grupos? Por quê?

4) Como esses grupos são vistas pelas pessoas na sociedade em geral? Existem preconceitos quanto a alguma representação delas?

5) Dentro do infográfico temos representada a cultura Hip Hop. O que você sabe sobre o Hip hop?

6) Quais são as atividades artísticas que fazem parte deste movimento? Você consegue identificá-las no Painel (texto 1)?

7) Você poderia citar um artista que conhece, do Hip hop?

8) Na sua cidade você já viu alguma representação artística-musical do movimento? Em que lugares?

9) Do que você gosta? Você considera o HIP HOP um movimento interessante? Por quê? O que você acha que poderia aprender ao estudá-lo?

Utilizei a questão 1 apenas como um guia para buscar ouvi-los oralmente, perceber seus gostos, suscitar um diálogo sobre suas preferências e o que entendiam por diversidade cultural e artística.

A maior identificação relatada pelos meninos foi com shows de música e com skate. As meninas se sentiram, em sua maioria, representadas pela foto da garota considerada como “emo”⁴ de cabelo colorido e com a imagem da bailarina. Mas a grande maioria dos alunos disse que faltou aí na imagem a representação dos “paredões”⁵ de pagode e de funk a que eles estão acostumados a participar, ou muitos a seu redor participavam aos fins de semana. Nessa mesma questão, os alunos expressaram algumas falas interessantes quanto à valorização ou desvalorização dessas atividades culturais: “fazer capoeira aqui é massa, o pessoal que luta é visto como miseravão”⁶ pelas meninas”, “o reggae ninguém gosta, eu não gosto”, “esse negócio de emo né coisa de homem não”, “essa dança de batalha de rap tem

⁴ Emo é uma abreviação da palavra “emotional hardcore” ou “Emocore” que corresponde a um estilo de rock, cujas músicas possuem letras confessionais e musicalidade expressiva e melódica. Sua origem reporta-se à década de 1980 nos Estados Unidos com o Hardcore punk. Quem se identifica com esse tipo de música mais emocional é também chamado de emo na linguagem jovem.

⁵ Estilo de comemoração ou festa de rua baseada na escuta de som em altura elevada.

⁶ Gíria muito comum na Bahia que quer dizer homem que comanda, que tem poder, o melhor de todos, “o pegador”. Tem essa conotação de gênero masculino supervalorizado.

aqui na Cajazeiras 9 e dá muita gente para ver”. Pela análise dos questionários aplicados e comentados no capítulo anterior, já tinha certeza da diversidade de gostos da minha turma, a atividade foi importante apenas para ratificar esse conhecimento e gerar uma abertura maior, suscitando a livre expressão oral quanto a atividades sobre as quais eles realmente gostam de conversar.

Na questão referente à arte popular e erudita, expliquei o que significava a expressão erudita e foram unânimes na percepção sobre o que era considerado mais popular e o que era mais elitizado. Alguns questionamentos foram trazidos pelos próprios alunos sobre a imagem que representava uma garota andando de skate, o debate se estendeu sobre adequação ou não das meninas a esportes ou atividades em que “somente os meninos eram bons” (Igor, nono B). Nesse momento, já peguei ali um gancho interessante para iniciar um debate sobre as questões de gênero.

Para isso, os PCN (BRASIL, 1997, p. 100) deixam expressa a necessidade de se trabalhar em sala de aula “a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino e o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino”. Deixei que os próprios alunos pudessem discutir sobre esses papéis limitados a um ou outro gênero e já sinalizei para eles que ampliaríamos a discussão em uma das atividades do projeto.

No texto 3, o gênero infográfico foi apresentado à turma, porque nitidamente ninguém reconhecia o termo. Além da explicação que o módulo traz, levei em slides mais quatro imagens comparativas sobre um infográfico e qual a relevância deste texto misto para facilitar a visualização de informações sobre determinado conteúdo, todos eles retirados de reportagens aleatórias em jornais do país. De pronto, as turmas entenderam a proposta de reconhecer as informações verbais e não verbais que o texto oferecia. Apenas um aluno do 9º B, que demonstra sempre muita dificuldade, não entendeu o que estava sendo perguntado e a explicação foi retomada, pois se tratou de conteúdo da primeira unidade e eu novamente expliquei as características de um texto verbal e outro não verbal, demonstrando, através de imagens de grafite, com conteúdo verbal, não verbal e misto e ele aparentemente entendeu.

As turmas não tiveram dificuldade em reconhecer as representações das atividades artísticas pertencentes ao movimento hip hop, visto que faz parte do

cotidiano do bairro em que eles vivem. Citaram a imagem do grafite, da dança de rua e do DJ, além da imagem do rapaz tatuado no rosto e do skate. Isso mostra que a cultura hip hop está amplamente divulgada e já internalizada pelos estudantes, porque as roupas, o estilo e a atitude dos rappers já demarcam essa identidade. É “a pegada hip hop, super ostentação”, como disse o aluno Rafael (do 9º A). Não cabe a mim ir a fundo em uma pesquisa sobre como a mídia brasileira tornou o hip hop um produto comercial, sem preocupações em divulgar seu lado militante.

Segundo Coelho (2010, p.118), a imprensa local - baseada na cidade de Belém- “publica o hip hop não por uma empatia pelo movimento, mas pelo fato dele ter uma visibilidade significativa” e se dá por uma intenção comercial, com objetivos de lucratividade. Mesmo considerando verídica essa informação, no contexto também da cidade de Salvador, acredito que a promoção da cultura hip hop, através até mesmo dos artistas do exterior, traz essa manifestação artística a um patamar de visibilidade e representatividade maior dentro do leque de expressões culturais mais comuns da Bahia, como o axé e o pagode. Com isso, muitas pessoas podem buscar, a partir daí, uma aproximação com o movimento hip hop, que, como já foi explanado, tem um engajamento social e político.

Os principais artistas citados pelos alunos na questão sete foram: Mv Bill Karol Conka, Negra Li, Projota e Emicida. Alguns citaram também ícones da cultura pop, como: Beyonce e Justin Timberlake. Mas foram advertidos por outros colegas que estes não eram do hip hop. Tratei logo de esclarecer sobre a diferença entre a cultura hip hop e o movimento. Exemplificando que muitos dos cantores pop utilizam da estética do hip hop em suas constituições artísticas, mas que seria essencial que não confundíssemos, porque o hip hop vai muito além dessa estética visual.

As respostas que me deixaram mais intrigada foram às dadas para a questão nove. Cinco alunos, no total das duas salas, responderam que o hip hop era coisa de marginal, porque “eles falavam muito em droga, em matar a polícia e em criminalidade”. Tais considerações não condiziam com as citações feitas aos artistas na questão anterior. Nenhum desses citados por eles fazia apologia ao crime ou ao uso de drogas. Então, busquei perceber de onde partia o discurso e vi que eram alunos mais religiosos, talvez aqueles que desconheciam rap, ou estavam impregnados por uma estereotipação provocada por séculos de

marginalização (no sentido negativo) dispensada à cultura da periferia. Nesse momento, alguns alunos apresentaram na sala os nomes de algumas bandas de Rap Gospel, os quais eu também desconhecia, como: Pregador Luo, Ao Cubo, Provérbios XVI. Combinamos de ouvir essas bandas em casa e na próxima aula levarmos para a discussão quais as nossas impressões sobre as letras dos grupos, provocando, assim, uma tentativa de aproximação dos jovens mais religiosos da turma ao projeto.

E a partir daí fechamos com o texto 4 que esclarece o que é movimento hip hop e cada elemento artístico que o compõe. Fizemos essa leitura em voz alta, cada aluno lendo um parágrafo e, em alguns momentos, eu intervinha para esclarecer os termos usados ou alguma palavra que percebia dificuldade na pronúncia ou na aceção do sentido.

Depois disso, apresentei um documentário curto (11:31 min) sobre o hip hop, retirado da plataforma Youtube e veiculado pela TV CULTURA, em 2013, intitulado *Hip hop, a voz da periferia*. O documentário conta a história do movimento, explicando suas representações artísticas e traz as vozes de alguns rappers do todo o país, atrelando a importância do movimento à politização da juventude das periferias. Interessante que mesmo tendo sido produzido por universitários, o documentário prioriza as falas dos rappers, grafiteiros(as), MCS, DJs, dançarinos(as) de break e moradores dos bairros periféricos paulistanos. Nada melhor do que quem vive o hip hop falar sobre o mesmo, melhor ainda que meus alunos tenham ouvido as falas de pessoas jovens, assim como eles, utilizando-se de uma linguagem informal, com gírias, com variações etárias. Já foi uma forma de aproximar ao projeto, aqueles alunos que não conheciam essa expressão artística.

Vamos ler o texto 3 e o texto 4 apenas para nos informarmos sobre a cultura Hip Hop.

Texto 3

LETRA DE MÚSICA É POESIA?

Você sabia que na Antiguidade Grega não havia separação entre poesia e música? O símbolo mítico dessa união, segundo a mitologia grega é Orfeu. Este era filho de Apolo e, com sua música e poesia, amansava as feras, animava as pedras, fazia

mover as árvores e pacificava os homens com seu canto. A poesia lírica, comum nessa época, era acompanhada por instrumentos musicais como a lira, a cítara e a flauta. Era cantada por uma só pessoa ou por um coral.

Texto 4

O HIP HOP

Hip hop é um movimento cultural iniciado no final da década de 1960 nos Estados Unidos como forma de reação aos conflitos sociais e à violência sofrida pelas classes menos favorecidas da sociedade urbana. É uma espécie de cultura das ruas, um movimento de reivindicação de espaço e voz das periferias, traduzido nas letras questionadoras e agressivas, no ritmo forte e intenso e nas imagens grafitadas pelos muros das cidades.

O hip hop como movimento cultural é composto por quatro manifestações artísticas principais: o canto do rap (sigla para rhythm-and-poetry), a instrumentação dos DJs, a dança do break dance e a pintura do grafite. O termo música hip hop refere-se aos elementos rap e DJ, sendo hip hop também usado como sinônimo de rap.

No Brasil, o movimento hip hop foi adotado, sobretudo, pelos jovens negros e pobres de cidades grandes, como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Porto Alegre, como forma de discussão e protesto contra o preconceito racial, a miséria e a exclusão. Como movimento cultural, o hip hop tem servido como ferramenta de integração social e mesmo de ressocialização de jovens das periferias no sentido de romper com essa realidade.

É uma fusão. O movimento é resultado de uma história musical negra que inicia-se no norte da América e firma sua própria identidade aqui. O hip hop é um filho de vários pais. Vem do soul, do jazz, do blues. Cada lugar do seu jeito, na sua realidade, dentro do seu contexto, seja onde for. Atualmente mistura-se com outras vertentes, outros sotaques e toma proporções que fazem jus à sua qualidade sonora. É som de periferia e ponto.

O movimento é da rua. A ideia é protestar e se divertir. Onde estiver, questionamento, sofrimento, violência, alegria e verdade haverá o rap, o break e o grafite. Haverá o movimento negro.

James Brown, até hoje é, sem dúvida alguma, influência pra todo o movimento negro, além da música, sua dança serviu de alicerce para essa categoria.

O termo hip hop significa mexer os quadris, a real origem é de influência jamaicana e temos indícios que os porto-riquenhos e os caribenhos também contribuíram. O início é nos anos 70, mas a cólera veio a partir de 80. Tomou forma nos guetos dos EUA onde o padrinho do movimento, Bambaata, com sua coleção de discos de vinis, Grand Master Flash, entre outros, encorpam as festas de bairros nova-iorquinos. A roupa larga, jaquetas, tênis, bonés ou tocas é um estilo característico das ruas.

É constituído de cinco elementos: rap, breack, grafite, DJ, e consciência

Na música é o rap

O RAP, RhithmAndPoesy, no português Ritmo & Poesia é a trilha sonora do movimento. Interpretado pelo MC. O MC (mestre de cerimônia) também é o cara que alegra o público nas festas, apresenta duelos de rimas e os convidados. O rap tem diferentes vertentes e suas letras variam de protesto contra política, repressão baseada em preconceitos por parte da sociedade, polícia e Estado, fala de amor, fatos que pessoas vivenciam em bairros pobres, crimes ou drogas.

FreeStille - O FreeStille é uma batalha de rimas improvisadas por MC's. Dois rivais, um microfone, e uma batida pesada. O poeta sonoro pode falar do que quiser, dos defeitos do oponente, do tempo, de si próprio, mas é importante que haja a rima nas palavras para um bom enfeite sobre a rima de seu opositor. Um contra o outro. Num espaço de tempo com direito a empate e prorrogação. O melhor nos versos ganha.

Beat Box - É o som das batidas de samples feitos com a boca, Existem também duelos desse elemento.

Grafite

São inscrições e mensagens através da arte-visual aproveitando geralmente paredes urbanas. Muito se discutiu sobre a procedência do grafite com o vandalismo e a pichação, hoje é considerado uma das grandes artes contemporâneas, entretanto, os principais artistas comprovam que já foram pichadores

DJ

O Disc Jockey, é o responsável pela música nos bailes, festas, rádios e também nos grupos de rap. Com manobras com os discos de vinil como back-to-Back, hoje conta com profissionais em todo o mundo. Esses profissionais são unânimes em dizer que

para ser um bom DJ deve-se atualizar constantemente, pesquisar, e saber a música certa para o ambiente da festa.

Break

O Break nasce como forma de protesto contra a guerra no Vietnã e defendendo jovens, mortos ou debilitados por ela. Os primeiros B-Boys dançavam simbolizando soldados norte-americanos que voltavam deficientes das batalhas ou representavam algum objeto de destruição, como por exemplo, o giro de cabeça simboliza um helicóptero. A presença de B-Girls (mulheres dançarinas) também cresceu nos últimos anos.

O movimento no Brasil

Não existiam movimentos significativos voltados diretamente para os negros na época. Com tal deficiência, inicia-se em São Paulo na década de 80, precisamente na estação de Metrô São Bento e na Rua 24 de Maio no centro da capital, as primeiras manifestações que, futuramente, se tornariam a voz de uma população excluída e estigmatizada.

Thaíde e Dj Hum, Nelson Triunfo, entre outros são um dos principais responsáveis para a propagação do hip hop através do breack e do rap.

O hip hop vai além de rimas coordenadas e entretenimento. Em anos de amadurecimento, hoje podemos dizer que é uma cultura infundida na criação de opinião com base em experiências práticas, repassadas de igual pra igual.

Propagam também uma função social. Desconstróem e rompem com a ideologia e naturalização do sofrimento vivido por pessoas pobres. Diz não à aceitação de miséria e má qualidade de vida como uma única possibilidade de sobrevivência. O rap diz ao pai e a mãe de família: vocês podem e têm direito a dar aos seus filhos muito mais do que essa barganha oferecida. Diz ao jovem: A criminalidade não é fonte de renda. Roubar está próximo de seu dia-a-dia, mas favorece muito mais a ricos charlatões invisíveis. É a forma de dizer não a falta de dignidade nos hospitais, contar a todos que a periferia é repleta de boas influências, arte, música e diz ao mundo: existimos.

De um lado conservadores se limitam dizendo que o movimento influencia a criminalidade. Do outro o rap, por exemplo, apresenta alternativas de arte e profissão através da música em locais onde o Estado dificilmente chega com uma política de educação e formação.

Hoje o movimento trabalha com núcleos de aprendizagem educacionais, oficinas, centros de inserção de jovens ao mercado de trabalho e blocos culturais.

Disponível em: <http://www.movimentohiphopdf.com/site/noticias.html>. Acesso em: 02 de julho de 2016.

Essa primeira aula foi muito proveitosa porque os alunos puderam perceber que o hip hop não era “um estilo musical”, como muitos se referiram. Rebeca (9º A) disse: “eu achei que hip hop era rap”, Gabriel (9º B): “então Emicida não é cantor de hip hop, eu achei que era”.

A maior dificuldade encontrada na aula foi a desorganização e falta de respeito ao turno de fala do outro. Os alunos falavam ao mesmo tempo e, mesmo indicando desde o começo a necessidade de se levantar a mão quando se quer se posicionar, os alunos não faziam isso. Precisei a todo momento pedir que esperassem o outro terminar a fala ou respeitar aquilo que está sendo ouvido, porque são pontos de vista sempre válidos e que estávamos ali para aprender juntos sobre um tema novo.

DIA 06 DE JUNHO (ATIVIDADE 1)

Objetivo geral: discutir, com e/em interação com os jovens-alunos, a questão do preconceito racial, discriminação, racismo e o processo de construção sócio-histórica deste fenômeno no Brasil e no mundo, através de atividades guiadas, leitura de rap e rodas de conversa.

Duração: duas aulas geminadas de 50 minutos cada

APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO:

Nesse dia, fizemos a atividade número 1 da sequência didática. A aula iniciou-se na biblioteca (para a produção inicial do texto) e depois fomos para a sala de vídeo (por conta da claridade excessiva da biblioteca ao utilizarmos o projetor), que foi reservada por cinco dias para a minha matéria, visto que se trata de um espaço com menos ruído do que na sala de aula e eu poderia usar com mais tranquilidade os recursos de áudio para ouvirmos as letras de rap.

Iniciei a aula pedindo que conversassem entre si, em equipes, sobre o racismo e que, diante da discussão que tivessem, construíssem um pequeno texto sobre o que eles entendiam sobre o racismo no Brasil. Frisei para a turma que seria uma atividade diagnóstica de produção textual, que eu iria corrigir, depois entregá-los para uma reescrita e que, ao final do nosso projeto, eu pediria novamente um texto com o mesmo assunto, para que, em conjunto, pudéssemos avaliar se ampliamos ou não nosso conhecimento a respeito do tema. Para dar um norte ao que escrever, eles me pediram “dicas” e pus no quadro alguns encaminhamentos sobre a direção a seguir dentro do texto:

- 1- O que você entende por racismo?
- 2- Na sua opinião, quais são as causas e consequências do racismo?
- 3- Você acha que o Brasil é um país racista? Por quê?
- 4- Quais seriam as formas de combate ao racismo, na sua opinião?

Segundo Cabral (2011), é interessante que o professor crie um percurso para a produção inicial de um texto argumentativo. Acredito que isso faz com que o aluno se sinta à vontade para escrever sobre algo que, muitas vezes, ele ainda não domina por completo, mas que, com um caminho a seguir, pode desenvolver melhor a organização de seu texto. Utilizamos 20 minutos dessa aula para escrita desse texto.

Figura 14– Produção diagnóstica



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Nesse momento, fui apenas uma observadora do processo de diálogo aos quais eles se organizaram e empreenderam de maneira bastante organizada, inclusive. Não precisei reclamar com ninguém por estar ao celular ou

conversando sobre outros assuntos que não fossem o da aula. Os alunos se mostraram mesmo interessados em discutir o tema entre si. Como expectadora no processo coube a mim apenas o papel de retirar dúvidas inerentes à ortografia e pontuação, que me recaíam a todo o momento.

Quando percebi que a maioria já havia entregue seu texto inicial, dirigimo-nos à sala de vídeo e continuei a aula mostrando a eles o seguinte fragmento de texto:

“Uma pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo mostrou que grande parte dos brasileiros (87%) admite que há discriminação racial no país, mas apenas 4% da população se considera racista.”

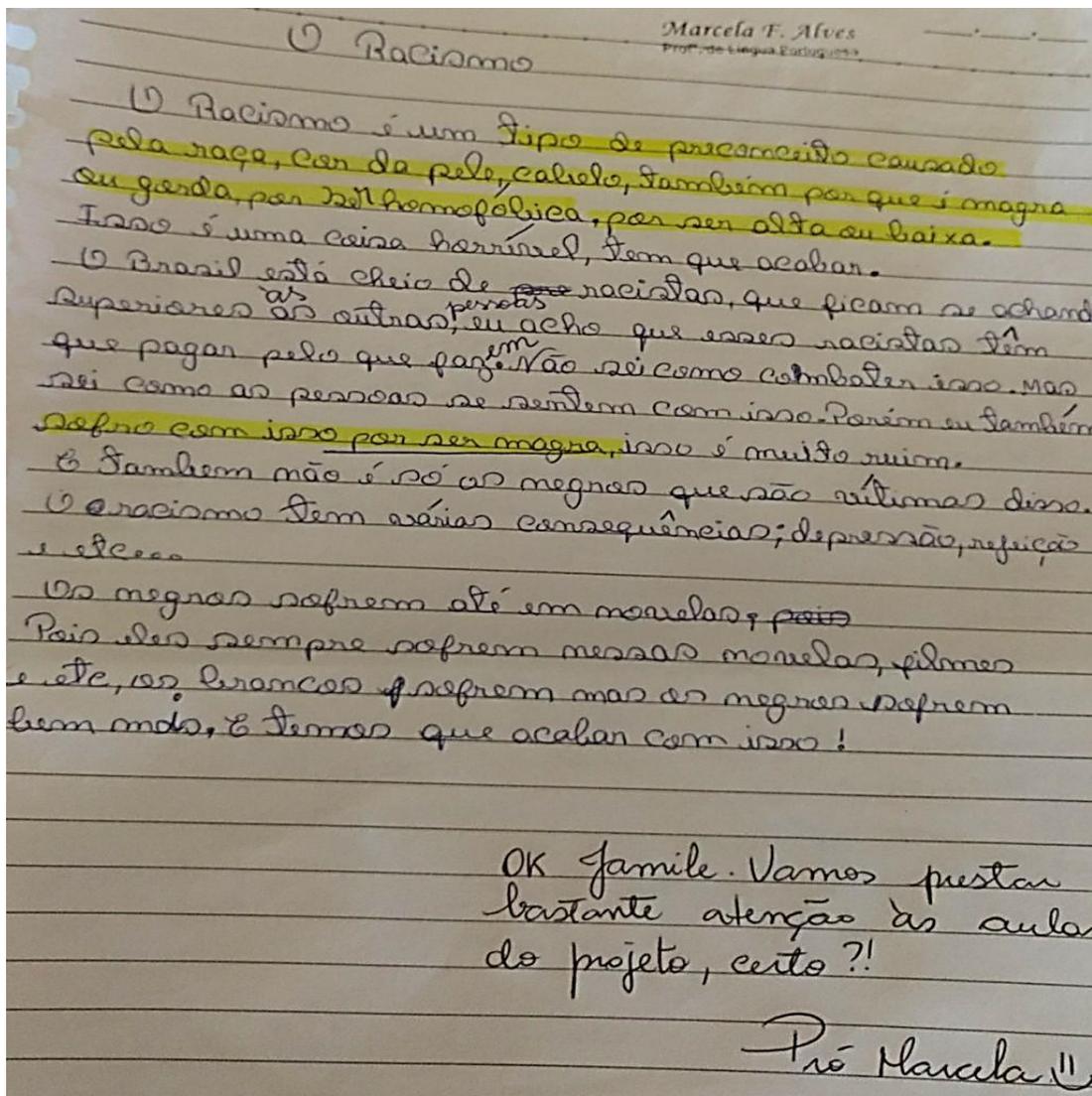
O propósito maior dessa leitura foi aproximar meus alunos do conceito de racismo velado, isso implica em reconhecer que, mesmo apresentando um latente preconceito frente a determinados grupos raciais, a sociedade brasileira ainda insiste em negar esse fato. Depois da leitura do fragmento, perguntei aos alunos se eles concordavam com essa afirmação da pesquisa e eles em uníssono me responderam que sim e levantaram a mão para se expressar, não se dando conta que já dominavam o significado da expressão “racismo velado” antes mesmo de eu ter pronunciado tal conceito:

- Marcela (nono B): “o pessoal sabe que existe racismo, mas os racistas mesmo ficam encubados”;
- Vinicius (nono B): “oxe professora! Tu acha que alguém vai dizer hoje em dia que é racista, vai nada, a pesquisa tá falando de gente que não assume o preconceito”;
- Amine (nono A): “a pesquisa fala sobre pessoas que dizem que as outras pessoas são racistas, mas elas não se enxergam assim. Aqui na sala mesmo tem gente que tem racismo de pessoas gordas, pessoas com cabelo crespo e de gays, mas quando a gente fala que ela é racista, não gosta”.

Nos textos escritos, os alunos expressaram também o reconhecimento de tais atitudes de racismo velado, mas alguns se equivocaram em vários trechos,

quando confundem racismo com preconceitos de outros tipos: de gênero, de classe, gordofobia, homofobia:

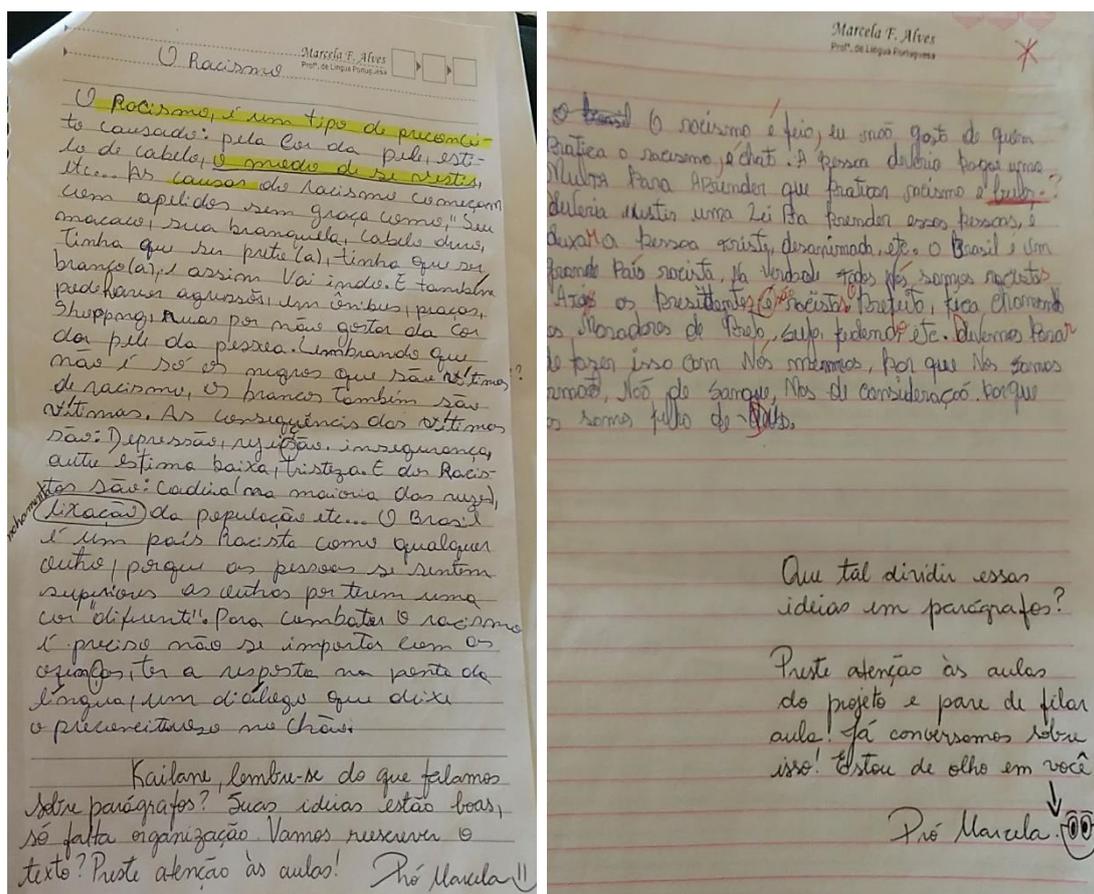
Figura 15: Texto diagnóstico, aluna 1



Fonte: acervo pessoal, 2017.

A aluna não consegue definir o conceito de racismo, confundindo com outros tipos de preconceitos. Monta uma argumentação baseada em ideias muito pessoais, comparando o racismo a seu sofrimento por ser magra e não consegue desenvolver bem a temática pedida: com causas, consequências, realidade brasileira, além de não desenvolver uma proposta de intervenção para o problema apresentado.

Figura 16: textos diagnósticos aluna 2 e aluno 3



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

A segunda aluna atrela o racismo à cor, estilo de cabelo e ao modo de se vestir, mas deixa subtendido se domina o conceito ou está confundindo com Bullying ou outras formas de preconceito. O texto carece de uma organização coesiva e é feito em monobloco. Além disso, tem passagens incoerentes, como as que citam as consequências do racismo para os racistas, que seriam a cadeia e o linchamento. A aluna desenvolve uma proposta de intervenção na conclusão do texto, que pode ser bastante ampliada, visto que só traz medidas pessoais de combate ao racismo.

O aluno 3 desenvolve o tema de maneira bastante superficial e não extrapola o senso comum, considerando o racismo feio e chato. Desconhece a lei sobre o racismo e o confunde com Bullying, além de afirmar que existem prefeitos que chamam os moradores de pretos e sujos, sem citar fontes ou desenvolver melhor o tema.

Os três textos serviram como exemplificação porque me chamaram mais atenção quanto ao desenvolvimento das ideias e quanto à organização textual, considero-os bons textos para se pautar numa busca das habilidades esperadas para uma turma de nono ano. Após o projeto, houve uma reescrita do texto para observar avanços ou permanência dos problemas apresentados (constam ao final do capítulo).

Após as produções diagnósticas, tratei de iniciar a audição da letra de música e resolução da atividade 1 do módulo, que segue logo abaixo:

TEMA DO MÓDULO: Racismo, Intolerância religiosa, Questões de Gênero, Preconceito, Desigualdade social, Violência Urbana, Resistência, Preconceito Linguístico, Machismo.

ATIVIDADE 1

CONTEÚDOS:

- Rima, argumento e contra – argumento, elementos de progressão textual, linguagem informal

OBJETIVOS:

- Identificar o modo como o rapper constrói a sua argumentação percebendo como os elementos da progressão textual ajudam na construção de sentido para o texto.
- Seguir as pistas argumentativas para refletir sobre o posicionamento do rapper produtor da música
- Recuperar algumas pistas dadas pelo autor para criar um percurso de interpretação próprio da leitura.
- Buscar palavras no dicionário e recriar os sentidos ali impressos, a partir da discussão sobre a música.

Material:

- Data show
- Atividade fotocopiada com letra da música e atividade para ser lida em dupla
- Caixa de som
- Dicionários

Forma de trabalho:

- Em grupo
- Tempo: 2 aulas de 50 minutos cada

ATIVIDADE 1

- 1) Vamos ouvir a música abaixo prestando atenção à letra:

Música: Quadro Negro
Banda: Simples Rap'ortagem
Composição: Jorge Hilton

Quadro negro

1. *Acordei de um longo sono, a intensa luz quase me cega, É preciso revelar que se nega.*
2. *Se a vida é uma escola toda escola tem seu quadro, Quadro negro, formato quadrado*
3. *Nele reescrevo a minha história, faço um diário. Na minha lista negra só tem
revolucionário*
4. *Marias guerreiras das periferias você tem que ver. Os guerreiros do passado e os atuais
do MST*
5. *Os homossexuais que resistem com dignidade. Crioulos e indígenas que adentram as
faculdades*
6. *Se o escuro é feio minha poesia é imunda. Das nuvens mais negras cai água límpida e
fecunda*
7. *E por falar em água, me vem na lembrança. O quadro negro na verdade tem a cor da
esperança*
8. *Que caia um temporal sem pedir licença. E faça desabar essas velhas crenças*
9. *Visões estúpidas, espalhadas pelo mundo. Que associou a cor preta a tudo que é imundo*
10. *20 negro discrimina o próprio negro sim. Se aquele que aponta como negro não se acha
assim*
11. *Cresceu aprendendo que ser negro é feio. Se é tudo de ruim quem é que quer andar no
meio?*
12. *Quem escreveu a história do negro nesse país?.Basta ver a cor do giz*
13. *Os Reis Faraós do Egito hoje mumificados. Se tirassem suas faixas pudessem ser
ressuscitados*
14. *Saberia dizer a cor da pele deles sem engano?.Quer uma pista: Egito é um país africano*
15. *Não adianta sabermos que não existe raça. Se o conceito predomina e representa
ameaça*
16. *O hip hop não nega a mestiçagem, porém. Sabe que ela não trouxe igualdade pra
ninguém*
17. *Tá vendo o que a herança racista ofereceu?Se existia escravidão entre africanos antes
dos europeus*
18. *Era com sentido diferente do que se viu. Não eram vendidos, não tinha caráter mercantil*
19. *As tribos guerreavam o grupo perdedor assume. Rendição por questão de honra, de
costume*
20. *Se há uma cor do pecado ela chegou de mansinho. Espalhando discórdia e ambição pelo
caminho*
21. *Sua ciência e religião assim disseram com toda calma.*
22. *É inferior! Pode escravizar que não tem alma*
23. *A cor da paz cometeu holocausto aos judeus. Barbárie na inquisição em nome de Deus*

24. *Nas Américas, índios foram dizimados. Mas quem sobreviveu está criando um novo quadro*
25. *Se na prova der branco na memória. Vamos denegrir a sua mente com a nossa história*
26. *A luz do sol ofusca a visão. E a beleza da lua só é possível com a escuridão*
27. *A luta pelas cotas não anula a luta pela melhora. Da qualidade de ensino público, tu ignora*
28. *Pelo contrário, quanto mais negros na academia. Muito mais força pra se lutar por um novo dia*
29. *Racismo, o que mais me causa espanto. Não se encara como problema do branco*
30. *Mas entre esses, há os que lutam pelo seu fim. "ah se todo branco fosse assim"*
31. *Branquitude, pouco se ouve falar. O que explica o privilégio que sua etnia pode conquistar?*
32. *Pra quem nasceu em berço de ouro é difícil entender.*
33. *Que não é só porque seus pais fizeram por merecer.*
34. *Foram anos de exploração no passado pra que um dia.*
35. *A sociedade fosse estruturada a favor de uma minoria.*
36. *Há os que não admitem cotas julgando serem injustas.*
37. *Outros julgando serem esmolas, tudo isso me assusta*
38. *Pergunto quanto custa superar o engano. Quanto custa ignorar os direitos humanos?*
39. *Muita coisa bonita garante a Constituição. Se esquecida ou ignorada precisa de afirmação*
40. *Pretos e brancos são iguais, e daí? Se a norma. Nem no cemitério são tratados da mesma forma*
41. *Entenda agora o que são ações afirmativas. Medidas pontuais, alternativas*
42. *Medidas passageiras que vem afirmar. Pra sociedade, que há, desigualdades, a reparar*
43. *Dos que vivem abaixo da linha da pobreza. 70% são negros, que beleza!*
44. *Do total de universitários brasileiros. 97% são brancos e herdeiros*
45. *De uma política que patrocinou para embranquecer a raça*
46. *A vinda de 4 milhões de estrangeiros, o tempo passa! Tudo isso, em 30 anos irmão*
47. *Foi o que se trouxe de negros, em 3 séculos de escravidão.*
48. *Patrocínio com recurso público, o negativo*
49. *Para os escravos libertos nenhum tipo de incentivo.*
50. *Nos mataram, exploraram e depois largaram a toa*
51. *Sem emprego, casa, comida, só disseram: vai, voa! Sem asas e quem sobreviveu tá por um triz*
52. *Amontoados nas favelas de todo país. Quantos brancos moram lá? Cê conta no dedos.*
53. *Agora entenda porque cotas para negros*
- Refrão*
54. *Eu quero boné///cas, anjos, apresentadores pretos e pretas.*
55. *Empresários, juízes, modelos, doutores pretos e pretas*
56. *Se querer é uma faceta. Eu quero, desejo, uma elite preta.*
57. *Uma coisa é pedir outra é conquistar respeito.*

58. *O fruto de uma conquista dá-se o nome de direito. Olhe pra minha cor, olhe pra nossa luta.*
59. *Nem esmola nem favor se desigual é a disputa. Entre quem sempre teve privilégio de estudar*
60. *Com ensino de qualidade em escola particular.*
61. *E querer comparar com ensino público e a situação. Tele-aula, aceleração.*
62. *Vestibular pra faculdade pública o esquema é raro. Com cotas ou não só entra quem tem preparo.*
63. *Não serão as cotas que terão o privilégio de inaugurar.*
64. *A presenças de alunos educados pra manguear*
65. *Vestibular das particulares tomou a frente, foi mais ligeiro. Frequentemente só basta ter dinheiro*
66. *Quem concorrer pelas cotas vai se deparar legal. Com uma concorrência enorme mas não desleal*
67. *Desleal é a condição que o jovem negro encara. Fusca para ele, Ferrari para os de pele clara*
68. *Competirem com as mesmas regras, maldade. É isso que eles chamam de igualdade*
69. *Engraçada essa gente da estética. Ter instrução em excesso nunca foi sinal de ética*
70. *Será mesmo a suposta elevação intelectual. Que garantirá a formação, de um bom profissional?*
71. *Não subestime a inteligência dos excluído desse milênio. A faculdade do crime só tem gênio*
72. *A elite é quem decide em âmbito nacional.*
73. *Se nossa inteligência será usada para o bem ou para o mal*
74. *Tanto tempo buscando debate ninguém se importou. A cota de tolerância do meu povo já se esgotou*
75. *A Simples Rap´ortagem revela para o Brasil. Com cotas ou não vestibular é funil*
76. *Com cotas ou não vestibular é peneira.*
77. *Quem concorrer pelas cotas mas não for bom vai levar rasteira*
78. *Que vença o melhor...chega a ser hilário. A prova é uma só os concorrentes que são vários*
79. *Quem se afirmou, como provar se é negro ou não? De uma vez por toda pra se resolver a questão.*
80. *O cassetete da PM tem dispositivo de elite. Nunca erra quem é negro, acredite!*
- Refrão*
- Cuidado quando alguém te incita. A ir a um show onde só tem gente bonita*
81. *Olhe sempre com reservas, pra mim o que interessa. É saber que gente bonita é essa*
82. *Análise os termos que deixaram pra gente. Entre pardo e mulato qual o mais indecente?*
83. *Qual o menos prejudicial?. Ter a identidade de mula ou de pardal*
84. *Mas pêra aê, veja que pirraça. Pardal não é aquele passarinho que não tem raça?*

85. *Que perambula pelas praças, dizem sem valor. Pássaro sem vocação pra cantor*
86. *Vira-lata, a mula é um animal. Mão de obra barata, estéril, irracional*
87. *Só serve para o trabalho mas não para produzir. E aí cumpade, tu se encaixa mesmo aqui?*
88. *Nem parda, nem mulata eu me defino politicamente. Sou negra, ou se quiser afro-descendente*
89. *Cuidado, que eu tô em pele de cordeiro. Do tipo que da coice, afro-brasileiro*
90. *Deveria ser executado com um tiro de bazuca. O criador do personagem "negra maluca"*
91. *Eu sou sério demais? Não vá se preocupar. Herdei da minha gente o talento pra contrariar*
92. *Contrariando, tu vai sim me ver sorrindo. Mas o hip hop superou o discurso do "negro é lindo!"*
93. *A quem interessa? Eu digo a quem pensou. Que eu seria só mais um com vocação pra tambor*
94. *Se respeito é bom, não nos leve a mal. Quem vos fala é um skatista, uma pedagoga e cientista social*
95. *Da Universidade Federal da Bahia. Detalhe, quem diria, na terra do "é só alegria!"*
96. *Se denegrir é tornar negro irmão. Vamos denegrir a faculdade de comunicação*
97. *De direito e muito mais. Vamos denegrir os órgãos oficiais*
- Refrão*
98. *A manchete da Simples Rap´ortagem estampa. Um novo quadro negro se levanta*
99. *Há muito a ser contado sobre os nossos ancestrais. Não deixar passar em branco, tarefa nossa a paz*
100. *Se lígue, há muito a ser feito. O importante nego é fazer do nosso jeito.*

Algumas provocações:❖ **BATE-PAPO COM A TURMA**

Vamos debater as ideias do texto:

1. Por que você acha que os rappers colocaram o título “quadro negro” nessa música?
2. Observe o seguinte verso: “O negro discrimina o outro negro sim...” Você concorda com esse pensamento?
3. Você identificou quais são as profissões dos autores do texto?
4. O que você achou do texto? Acha que escrevê-lo foi fácil ou difícil, por quê?

❖ **ESCRITA E COMPREENSÃO:**

❖ Após uma nova audição da música:

- 1- Qual é o tema principal do rap?
- 2- Procure no dicionário o significado da palavra DENEGRIR, escreva abaixo:
- 3- Na letra da música, essa palavra possui este mesmo significado do dicionário? Qual o jogo estilístico de palavras que os rappers fazem neste caso?
- 4- Segundo o dicionário, o que é racismo?
- 5- Levando em conta este sentido, quem são as pessoas vítimas de atitudes hostis e discriminatórias citadas pelos rappers? Dê exemplos de atitudes de racismo que o próprio governo brasileiro pratica contra o povo, citadas pela música.
- 6- O assunto deste Rap e o modo como foi abordado tem relação com as origens do movimento Hip hop que você já estudou? Comente.
- 7- Considerando que o rap é um gênero entre a poesia e música, que características de um de outro você percebe na letra do rap lido?
- 8- Observe a passagem da música que diz “ Ah se todo branco fosse assim”. Os autores da música estão fazendo referência a um anúncio de um produto bem famoso, você sabe qual é?

❖ **VAMOS RELEMBRAR O QUE É ARGUMENTAR / ARGUMENTAÇÃO?**

✓ **Argumentar** é mais do que dar uma opinião: é justificá-la, sustentá-la, isto é, defendê-la com argumentos, para tentar convencer o ouvinte ou leitor. Existem diferentes argumentos: apresentação de fatos como exemplos (**argumentos de exemplificação**) citação de opinião de pessoas influentes na História (**argumento de autoridade**), de dados de pesquisa, apresentação de valores e princípios (**argumento de relação causa, consequência e de princípio**).

✓ **Contra - argumentar** é analisar argumentos que sustentam uma opinião diferente da sua, explicar porque esses argumentos não convencem e apresentar outros, na tentativa de influenciar a opinião do interlocutor.

9- A letra de música que você leu é bem longa. Que tal se a gente fosse guiando por um caminho de leitura para ficar mais fácil? Procure com seu colega e escreva nos espaços reservados os números das linhas da canção que cada um dos enunciados descreveu:

- a) Argumentos para justificar a injustiça que é o sistema educacional da população mais pobre (linha _____)
- b) Argumentos de recusa explícita dos padrões europeus (Linha _____)
- c) Argumentos de cunho social usados pelo eu lírico para convencer o ouvinte / leitor que no Brasil houve um processo de branqueamento da população. (Linha _____)
- d) Argumentos que comprovam que o berço da civilização não foi a Grécia ou Roma como os livros tentam ensinar. (Linha _____)
- e) Qualidades que os rappers recusam enquanto negros (Linha _____)
- f) Indicativo de que algumas palavras que usamos são de cunho racista. (Linha _____)

- g) Indícios claros de que o texto do Rap está se comunicando com outro texto conhecido (Linha _____)
- h) Uso de uma palavra que é da linguagem coloquial (informal) como marca da identidade popular (Linha_____)

10- Na passagem “o hip hop não nega a mestiçagem, porém sabe que ela não trouxe igualdade para ninguém”. Você concorda com isso? Comente em grupo.

11- No trecho “ Barbárie na inquisição em nome de Deus”, a que religião o texto está se referindo? (temos que relembrar da aula de história). Tem outras passagens sobre religião na música?

12- Você sabe o que são as cotas nas Universidades? Discuta com seu colega e responda: O texto traz argumentos a favor das cotas, mas faz uma denúncia sobre elas também, você saberia identificar estes trechos?

13-Quais são os argumentos contrários às cotas citados no texto? Você os considera frágeis ou consistentes? Como o eu lírico contra - argumenta em relação a este tema?

MEU OLHAR SOBRE A INTERVENÇÃO:

Esta aula rendeu muita discussão, porque a música é uma verdadeira aula de história e de sociologia. Diante disso, percebi a necessidade de ampliar a atividade para mais duas aulas posteriores. Primeiro ouvimos a música e pedi para que se atentassem às informações novas que o compositor trazia e que eles não conheciam. Assim, cada aluno foi grifando em seu próprio módulo aquilo que lhe chamava mais atenção e anotando alguma observação que quisesse fazer:

Figura 17: Aplicação do módulo didático



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

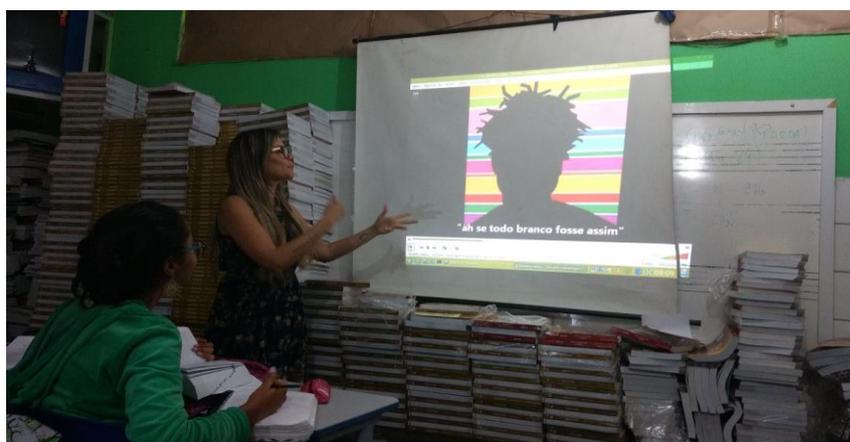
Depois da audição, abri espaço para introduzir a temática, só que pela ótica daquilo que os alunos localizaram de informação relevante em cada verso da canção. Como se tratava de uma música com a letra bem longa, os alunos tiveram dificuldade em localizar rapidamente o trecho citado pelo colega durante

a análise coletiva. Mas com o desenvolvimento da atividade, foram “pegando o jeito” (através da localização do verso pelas linhas) e pudemos discutir acerca de muitas afirmações relatadas ao longo da música. Os principais pontos destacados por eles foram:

- 1- A ideia que o autor traz sobre a educação dada aos negros;
- 2- Porque ele afirma que o negro discrimina o próprio negro e como ele explica o porquê disso;
- 3- O que são as cotas e ações políticas afirmativas;
- 4- Os usos diários de palavras de cunho racista;
- 5- A política de branqueamento da população realizada desde a chegada dos imigrantes europeus no período pós-escravidão.

À medida que os alunos iam respondendo as perguntas do módulo referentes à parte oral, eu ia explanando acerca dos termos e conceitos usados pelo autor, que eram desconhecidos ou de difícil compreensão. Mas, na maior parte do tempo, os próprios estudantes iam levantando hipóteses, questionando os colegas e expressando suas opiniões. Nesses momentos, apenas quando havia um equívoco muito evidente de interpretação é que eu adentrava nas discussões e trazia alguns exemplos para ilustrar os fatos. Confesso que tive que fazer meu “dever de casa” para lembrar datas e períodos históricos e passar com confiança as informações referentes ao que foi dito na canção.

Figura 18: aplicação de atividades do módulo didático.



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Na parte de compreensão escrita, a dúvida da questão 1 foi generalizada. Os alunos confundiram TEMA do texto com TÍTULO e não entenderam a questão 3

(que, numa segunda análise, percebi que de fato foi mal formulada). Os dicionários foram disponibilizados aos alunos para serem usados em duplas, porque na escola há poucos para uso.

Figura 19 – Uso dos dicionários em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Para Cabral (2011), ao se utilizar a teoria do bloco semântico, vista como uma abordagem que define a argumentação por um encadeamento de dois segmentos de discurso, eventualmente ligados por um conector, o uso do dicionário se mostra de grande valia como ferramenta útil para o leitor e produtor de um texto, “tanto para o valor argumentativo das palavras na leitura, como para a escolha das palavras, de acordo com as intenções do produtor durante a escrita” (CABRAL, 2011, p.144).

Alguns me perguntaram se poderiam escutar música enquanto respondiam e eu permiti. Afinal, na parte escrita, a resolução da atividade era de maneira individual e a sala toda permaneceu em silêncio, concentrada em entender e responder aquilo que estava sendo solicitado. Para mim, é particularmente estranha essa ideia de fazer duas coisas ao mesmo tempo. Mas depois que eles escrevem e mostram as respostas, surpreendo-me com o grau de concentração que tiveram para responder, mesmo com a música tocando no último grau de volume. Eu digo a eles: eu deixo usar o fone enquanto está fazendo a tarefa individualmente, mas não aceito ouvir resposta com “abobrinhas”, eles sempre riem e está tudo certo. Quando vejo que não há concentração e que não estão levando a atividade a sério, não permito o uso de

nenhum aparelho eletrônico, tudo varia de sala para sala, de época, de tipo de atividade, etc. Como combinamos isso em contrato, fica mais fácil entenderem os motivos das oscilações de autorização.

Os alunos se mostraram surpresos quanto ao significado da palavra “denegrir” e sua acepção racista no dicionário. Disseram-me que, muitas vezes, usavam essa expressão “denegrir a sua imagem”, com o sentido de falar mal de você. Mas assim como com outras palavras que apresentei, como “judiar”, nunca pararam para refletir sobre de onde vem a história das palavras. Radija (9ºA) se posicionou: “é bom agora prestar atenção quando alguém usa alguma palavra dessa e dizer a pessoa o que significa”. William (9º B) perguntou se era errado então usar essa palavra em uma redação. Quando ia respondê-lo, a aluna Talita o fez: “se a música tá denunciando que tem que ir contra essas coisas, claro que devemos evitar usar essas palavras e ainda corrigir quem usa”.

O trecho relativo à busca de informações que sustentassem uma argumentação de forma explícita e implícita (questão 9) foi feito em dupla e os alunos sentiram um pouco de dificuldade em encontrar os argumentos dentro da letra de música, mesmo guiados pelo caminho de leitura proposto, acredito que tenha sido novamente pelo tamanho da canção. Mais uma vez então escutamos a música, acompanhando a leitura, a pedido dos estudantes. Segundo Cabral (2011, p.141), “precisamos ter claro que um texto, a cada leitura, nos mostra novos sentidos”. Temos que explicar aos estudantes que os textos têm diversos aspectos a serem explorados e na maioria das vezes em uma nova leitura mais apurada e atenta descobrimos novas pistas para construção dos sentidos. “Nossa atitude diante do texto deve ser, por conseguinte, a de curiosidade, de investigação” (CABRAL, 2011, p. 141).

O sinal bateu antes do final da atividade e deixamos para finalizar as questões de 9 a 13 na aula seguinte. Para casa, pedi uma pesquisa sobre Cotas Raciais, justamente para que viessem com mais embasamento para resolver as questões propostas, além de suscitar um debate sobre a necessidade ou não dessa política pública. Recolhi todos os módulos e folhas de caderno para dar o visto com carimbo e observação das respostas dadas:

**DIA 9 DE JUNHO – CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE 1 , EXPOSIÇÃO TEÓRICA
SOBRE ARGUMENTAÇÃO E INÍCIO DA ATIVIDADE 2**

Objetivo geral: discutir com e/em interação com os jovens-alunos, a questão do preconceito racial e o processo de construção sócio histórica deste fenômeno no Brasil e no mundo (através de atividades guiadas, leitura de rap e rodas de conversa).

Duração: duas aulas geminadas de 50 minutos cada

APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO:

Nesse dia, continuamos a atividade 1 e também trabalhei o conceito de argumentação de maneira mais tradicional, explicando a importância de se pesquisar e discutir temas relevantes para a sociedade de maneira geral. Apontei no quadro quais eram os tipos de argumentos e no que se constituía um texto argumentativo, relacionando isso ao texto de rap lido, que possuía exemplos nítidos de tipos de argumentos importantes para justificar a tese proposta:

É o caso dos dados estatísticos nas linhas 43, 44: “dos que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% são negros, que beleza”, “do total de universitários brasileiros, 97% são brancos e herdeiros de uma política que patrocinou para embranquecer a raça...”;

Argumentos de exemplificação, apresentados nas linhas 3, 4 5, em que o autor se refere aos revolucionários, lutadores dos tempos modernos: “Marias guerreiras das periferias”, “Guerreiros do MST”, “homossexuais que resistem com dignidade”, “crioulos e indígenas que adentram as faculdades”;

Argumentos de autoridade, como na linha 75: “ A Simples Rap’ortagem revela para o Brasil: com cotas ou não vestibular é funil”;

Argumentos com relações de causa (motivos, porquês) e consequência (efeitos), como encontrados nas linhas 49 “para os escravos libertos nenhum tipo de incentivo, nos mataram, exploraram e depois largaram à toa”.

Suscitei uma busca por esses tipos de argumentos dentro da música e os alunos foram respondendo, prontamente, e percebendo a importância de se afirmar algo, defendendo uma ideia, mas baseando-se em informações que comprovem a sua afirmação, fugindo do senso comum.

No trecho da música (linha 54) que diz “eu quero bonecas, anjos, apresentadores pretos e pretas, empresários, juizes, modelos, doutores pretos e pretas”, os alunos sentiram a necessidade de falar sobre representatividade na televisão e outros meios políticos. Nesse momento, pude intervir com uma

experiência pessoal, demonstrando que há alguns anos era ainda pior essa falta de representatividade: lembrei-me de quando era adolescente como eles e a única protagonista negra de uma novela global da qual havia notícia era a interpretada por Taís Araújo, cuja trajetória na trama era permeada ainda por muitos estereótipos e preconceitos, a começar pelo nome da novela “Da cor do pecado”. Talita (9º B) perguntou o que era estereótipo. Depois que expliquei, alguns alunos quiseram que eu colocasse a definição no quadro para que anotassem. Na turma do 9º A, pedi que fizessem uma pesquisa e me trouxessem os sentidos dos termos estigmas e estereótipos, com exemplos variados. Parte da sala pesquisou a palavra enigma ao invés de estigma e na entrega, eu dei uma bronca pela falta de atenção em copiar errado do quadro.

Expliquei à turma que hoje, por conta da luta dos movimentos sociais e negro, há um maior debate sobre isso e os meios de comunicação passaram a incluir mais as minorias, no entanto, há ainda muito a avançar. Eles citaram a protagonista Joana, da nova fase da novela Malhação, que é negra, mas a direção a colocou em uma posição de filha bastarda, pobre, faxineira e envolvida com o mundo da criminalidade. Por conta do trabalho, não posso acompanhar a série juvenil, mas foi interessante a percepção pela turma dessa estereotipação e preconceito na trama.

A partir daí, pudemos também refletir sobre o conceito de representatividade e porque ela é tão importante. Ao encontrar uma pessoa com o tom da sua pele em um papel de destaque, que não seja figurante, que não sirva só para dizer que há pessoas negras em uma produção, o expectador se sentirá motivado a assumir o que ele é e não tentar se enquadrar a um único perfil, massivamente explorado na televisão, nas propagandas, na política, etc. Representatividade significa contar a história de todos e não somente de alguns. Representatividade significa elevação da autoestima, empoderamento. Abri espaço para que os alunos se expressassem quanto a essa representatividade nos espaços midiáticos e sociais, as respostas foram as mais variadas:

- Rebeca (9º A): “tá faltando mais beijo gay”;
- Amine (9º A): “na televisão até tem pessoas com meu cabelo, mas eu gosto mais de ver páginas no Facebook e Youtube, porque ensina tudo, como cuidar, tudo”;

- Lucas (9º B): “ eu acho que hoje em dia tá mais aberto, sempre vejo negras bonitas na televisão”;
- Júlia (9º B): “ na televisão sempre tem, mas eu nunca fui atendida por uma médica negra na minha vida, na música fala disso também professora, né só na televisão não, na vida real”;
- Gustavo (9º A): “ eu nem sacava muito essas coisas não, porque eu sempre ouço rap e no rap tem muita gente da minha cor, me sinto representado”;
- Vivian (9ºB): “nas novelas a pessoa mais gordinha sempre sofre Bullying, sempre se ‘ferra’, sempre é deprimida, até parece que não existe gordinho que não liga, no mundo”.

ATIVIDADE 2

CONTEÚDOS:

- Linguagem denotativa e conotativa
- Significados das palavras no dicionário
- Variação Linguística e preconceito linguístico
- Intertextualidade

OBJETIVOS:

- Enfatizar as palavras chave que apresentam significado cultural, variável e mutável, como um modo de hegemonia ou em um contexto de luta.
- Perceber que o uso das expressões cotidianas também é pautado pelas relações de poder e como forma de discriminação.
- Perceber o diálogo que um texto pode fazer com outro através da Intertextualidade

MATERIAL E TEMPO

- Xerox da atividade
- Dicionários
- Duas aulas de 50 minutos cada

ATIVIDADE 2

- ✓ O que é: INTERTEXTUALIDADE

É a influência de um texto sobre outro que o toma como modelo ou ponto de partida, e que gera a atualização do texto citado.

1-Observe o slogan da propaganda do sabão em pó ACE:



Fonte: <https://www.google.com.br/search>

✓ *Um slogan é uma expressão curta, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca, é chamado também de bordão.*

Agora observe os memes encontrados aos montes na Internet:

✓ **Meme** é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc., que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade.



Fonte: <https://coracionei.wordpress.com/tag/ace-todo-branco-fosse-assim/>

1-O rap que nós lemos dialoga com este slogan do produto "Ace". A quem os autores do rap estão se referindo? Que **branco** seria aquele na passagem " Mas entre eles há os que lutam pelo seu fim, ah se todo "branco" fosse assim"?

2-Na propaganda do sabão em pó, a palavra "**branco**" se refere a aquilo que é bem alvo, um branco bem branco e que o encardido não é legal, precisa-se embranquecer. Diante disso, qual é a leitura que você faz da propaganda e dos memes gerados?

3- Você já ouviu o termo "embranquecer a população"? Pesquise e escreva abaixo suas impressões sobre o que leu em relação a esta expressão em uma perspectiva histórica.

✓ DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO

Para entendermos a função poética da linguagem é importante conhecermos o sentido das palavras utilizadas no texto. Precisamos reconhecer nas palavras o sentido denotativo e o sentido conotativo.

○ Sentido denotativo – uso geral, comum, **literal**. É a significação objetiva da palavra; é a palavra com o sentido comum do dicionário.

Ex: O sabão em pó deixa a roupa bem **branca**.

○ Sentido conotativo – uso expressivo, **figurado**. É a significação subjetiva da palavra: é a palavra usada de modo criativo, cujos sentidos extrapolam o significado comum.

Ex: Estou com uma inveja **branca** da nota que meu colega tirou.

3-Observe o seguinte verso do RAP e depois responda às questões:

1“Cuidado que eu tô em pele de cordeiro, do tipo que dá coice afro-brasileiro”

a) Procure o significado do termo “cordeiro” no dicionário e depois reflita sobre o seu uso no verso acima. Ele possui o mesmo significado? Em qual sentido ela foi empregada no RAP?

b) Releia o RAP e descubra outras palavras empregadas no sentido **conotativo/figurado** e vamos debater sobre elas.

❖ Agora vamos fazer uma atividade de criação de DICIONÁRIO

4-Na música, os rappers fazem uma analogia em relação às palavras de uso na língua e alguns preconceitos. Vamos procurar no dicionário o significado destas e de outras palavras e anotá-las.

MULATA
MULA
PARDO
PARDAL

FAMÍLIA
MULHER
HOMEM
RAÇA

5-Os sentidos que estão no dicionário são os denotativos. O que você observa em relação ao preconceito linguístico encontrado no dicionário e denunciado pelos rappers?

APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO:

A atividade 2 teve como objetivo maior a identificação de fatores linguísticos do texto, como a intertextualidade e a linguagem figurada. Mas a partir da resolução das questões 1 e 2, percebi que houve alguns posicionamentos mais intolerantes dos alunos da turma do 9º ano B, quando se referiram ao termo “branco” do meme, de maneira pejorativa, e dois alunos negros disseram que “esse brancos são todos racistas”, “têm que levar uma broca”. Percebi a necessidade de suscitar mais um debate oral sobre essa polarização que estava sendo criada: brancos todos racistas X negros. A partir do trecho da própria música que diz “mas entre eles há os que lutam pelo seu fim, ah se todo branco fosse assim”, pedi que retomassem a leitura e me dissessem a quem o autor estava se referindo e todos responderam: “às pessoas brancas”. Então perguntei: - mesmo o autor denunciando tantos atos de racismo, o que ele quis dizer com essa passagem? Que todas as pessoas brancas são racistas, assim como foi dito aqui?

Alguns alunos citaram parentes, professores, namorados (as) que eram brancos e não eram racistas. Então, a partir daí, achei importante que os alunos discutissem se essa polarização era algo saudável para se debater qualquer tema do cotidiano. E apresentei a eles a expressão “maniqueísmo”. É importante reconhecer que aquela fala dos alunos é reflexo de toda uma opressão vivida por eles, nas ruas, nos espaços públicos e até quem sabe dentro da escola, praticada por pessoas brancas, de fato. Mas o objetivo da aula e do projeto não

era criar uma rivalidade ou uma polarização baseada em discursos de ódio, era reconhecer o racismo como um dado estrutural da nossa formação social.

Segundo Lia Vainer Schucman⁷, doutora em Psicologia pela USP, “ser racista é um aprendizado que pode ser desaprendido com o reconhecimento dos privilégios de ser branco e com vigilância para evitar legitimação e reprodução do racismo”. Expliquei exatamente isso aos alunos, chamando atenção para o fato de que não nascemos racistas, as pessoas se constroem assim e que era meu papel ali na escola também aprender com eles sobre tudo isso, reconhecendo os meus privilégios, também, melhorando meu olhar e que, da mesma forma que eu, havia muitas outras pessoas brancas, inclusive colegas brancos da própria sala deles, que não compactuavam com o racismo e, por isso, elas não deveriam “levar uma broca” (expressão baiana, cujo sentido é levar uma surra, uma pancada).

A polarização nunca é saudável dentro de um debate. Nas redes sociais, o que mais vemos são discursos de ódio, relacionados às questões raciais, de gênero, religiosas, políticas e, com certeza, isso não favorece uma reflexão mais ampla sobre os assuntos, apenas dissemina o ódio. A aluna Júlia fechou a aula com uma frase que definiu tudo o que discutimos: “é preciso ensinar todas as pessoas sobre o racismo, para que todas tenham consciência de que é dever de todos lutar contra ele, sejam negros como eu, ou brancos como a professora Marcela.”

Na resolução da questão 3, eu percebi que as duas salas estavam inteiradas e atentas às discussões, visto que todos responderam corretamente à questão, dando o exemplo da vinda de imigrantes ao Brasil, como política de branqueamento.

O trabalho com os sentidos denotativos e os figurados sobre o texto ocorreu de maneira tranquila e a turma se mostrou interessada em perceber esses implícitos no texto ou até mesmo na fala. A dimensão infratextual (BORTONE E MARTINS, 2008) diz respeito ao que é possível inferir da leitura de um texto. Os textos trazem informações implícitas, mas essenciais, que são complementos do sentido da mensagem. As inferências são feitas no decorrer

⁷ Em entrevista disponível em: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo>.

da leitura e apenas o leitor competente é capaz de perceber, através das pistas que o texto nos dá, os sentidos implícitos.

A questão 4 demorou bastante a ser respondida. Os alunos demonstraram pouca habilidade em buscar palavras no dicionário, rapidamente. Levamos quase a metade de uma aula inteira para finalizar a tarefa. Suponho que eu tenha exagerado na quantidade de palavras a buscar. O que mais chamou a atenção dos alunos foi a acepção das palavras: homem, mulher, família e pardo. Uma vez que já havia sido citado na letra da música, os alunos se mostraram ansiosos para ver esse preconceito explicitamente dentro do dicionário, mostrando ser o racismo um ato institucionalizado até mesmo linguisticamente.

A questão 5 não pôde ser respondida em sala, pois houve uma briga entre duas meninas no refeitório e os meus alunos ficaram inquietos ao ouvir toda a discussão e ansiosos para presenciá-la. Pedi para que fizessem em casa a questão do módulo, além de mais duas questões do livro didático sobre linguagem figurada, mas ninguém prestou mais atenção.

DIA 13 DE JUNHO - (atividade 3 e apresentação das tarefas a serem produzidas para a culminância)

Objetivos: identificar na letra de rap aspectos linguísticos e reconhecer argumentos relevantes no combate ao discurso racista. Elaborar coletivamente um plano de trabalho para produção das tarefas da culminância do projeto

Duração: duas aulas de 50 minutos cada

Iniciei a aula dando os carimbos nas questões que passei para casa e depois apresentei à turma um slide com as atividades que seriam apresentadas na culminância do projeto, cujas oficinas faríamos em sala de aula com a colaboração de todos.

A primeira pergunta que fiz à turma foi: O que vocês acham de relevante, a partir do que já estudamos até agora sobre os temas, apresentar na nossa mostra pública?

Dividimos então as tarefas que as salas teriam, baseados nas habilidades de cada estudante. Entre eles mesmos, foram surgindo falas de identificação quanto as suas maiores aptidões. Então, na parte da produção de painel, os

alunos mais habilidosos no desenho se dispuseram a produzir o material artístico. Outra equipe ficou responsável pela arrumação da sala, outra pela apresentação oral e argumentativa, que teria o caráter público. Decidiram entre eles quem tinha uma voz mais alta e menos timidez na hora de expor. Mas eu pedi que todos, de alguma maneira, expressassem o que tinham sentido e ainda sentiriam com o projeto que estavam produzindo.

Visto que o objetivo maior do projeto era que eles se expressassem da maneira deles e a culminância traria uma visibilidade muito grande sobre o quanto de produções interessantes eles são capazes de criar, comprometemo-nos a nos dedicar aos trabalhos e anotamos as incumbências de cada um, até mesmo com foco na avaliação final, que seria feita também de maneira coletiva. Como madrinha, não dei a nota sozinha, fizemos uma autoavaliação coletiva ao final do processo; então, essas anotações se tornaram instrumentos importantes para lembrar os acordos firmados.

Figura 20: reunião para organização da culminância



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Uma vez definidas e discutidas as participações de cada protagonista nas atividades da culminância, iniciamos a aula referente à atividade 3. Coloquei a música para tocar no data show e ouvimos com a caixa de som dando muitos problemas. Ícaro, um aluno do 9º A, que trabalha com tecnologia, conseguiu fazer uma “gambiarra” no cabo de som e conseguimos, depois de 15 minutos tentando, ouvir a música até o final. Durante as duas aulas na turma do nono B, já estava tudo bem com os aparelhos, pois as aulas dessa turma vêm depois das do nono A.

A música “Resposta” trata de um revide argumentativo dirigido a um médico, professor da Faculdade Federal de Medicina da UFBA (Universidade Federal da Bahia), Antônio Natalino Manta Dantas, que, em uma entrevista, fez declarações racistas e extremamente preconceituosas, para justificar a queda dos índices de desempenho dos alunos do curso de medicina da Instituição, na prova do ENADE de 2008⁸.

Expliquei toda a história aos alunos, antes de ouvirmos a música. Juliana (9º B) me perguntou: “mas pró, isso não é crime? a senhora não disse que existe uma lei para isso, qual é a lei?” e aí eu percebi que não estava preparada para aquela pergunta, porque eu não sabia o número da lei. Entrei na rede através do celular e peguei o número da lei e a tipificação do crime, relacionando-a inclusive ao caso retratado na música. Anotei na lousa e pedi para que todos copiassem:

Lei 7.716 – define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor –, conhecida como Lei do Racismo. O Artigo 20 prevê para quem pratica, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional pena de reclusão de um a três anos, além de multa. Mas por ter usado meios de comunicação para o seu pronunciamento, a lei

⁸ Na época da entrevista o caso repercutiu bastante em todos os meios da imprensa e levou a pronunciamentos de inúmeras autoridades. Um deles, o reitor da UFBA, Naomar de Almeida Filho disse: “Estou indignado. Foi uma das coisas mais lamentáveis que já vi. Representa uma posição racista, oligárquica, anacrônica e reacionária.” O reitor declarou que solicitou providências à Faculdade de Medicina: “Eu não posso demiti-lo, a faculdade tem autonomia. Mas com essas posições ele não tem condições de continuar ocupando o cargo.” Depois da repercussão e revolta de parte da população baiana com o caso, muitas instituições entraram com representação criminal contra Natalino e ele foi afastado do cargo, por conta de um pedido pessoal de renúncia. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0105200824.htm>.

prevê uma pena de reclusão de dois a cinco anos e multa (NOVAES, 2008, p. 1)

Ao demonstrar a lei, Juliana me perguntou se o médico foi punido. Respondi que não achei na Internet nenhuma notícia relatando sua prisão, ou punição de qualquer espécie. Houve apenas um pedido de desculpas emitido por ele à comunidade baiana e seu pedido de renúncia ao cargo que ocupava na Universidade. “Falta consciência negra para o poder Judiciário no Brasil”, disse à BBC Brasil, a advogada Carmem Dora, da Comissão da Igualdade Racial da OAB de São Paulo, sobre outros casos de racismo, que envolveram pessoas famosas ou com cargos altos na esfera institucional.

A partir dessa breve contextualização sobre o tema da canção, passamos a responder em grupo as atividades propostas pelo módulo:

ATIVIDADE 3

OBJETIVOS:

- Analisar como as diversas escolhas (lexicais, estruturais, argumentativas) feitas pelo autor interferem no resultado da trama final do texto.
- Perceber a intencionalidade do locutor
- Buscar informações no texto, concentrando-se em aspectos superficiais e mais profundos
- Perceber os usos da ironia e da onomatopeia e sua relação de sentido com as estruturas argumentativas

CONTEÚDOS:

- Figuras de linguagem (IRONIA) e onomatopeia
- Samples no rap
- Intencionalidade do autor
- Escolha lexical para a produção argumentativa
- Efeitos sonoros e visuais na construção de sentidos no texto
- Recursos poéticos: rima, ritmo, linguagem figurada, aliteração usados nas canções de RAP

MATERIAL E TEMPO:

- Texto fotocopiado
- Som
- Quadro e Piloto
- Duas aulas de 50 minutos cada

1. Iremos ouvir a música abaixo, prestando atenção a sua temática:

RESPOSTA (SIMPLES RAP'ORTAGEM)

Ora, ora. O médico mais inteligente é o que corta com 5 bisturis,
Prescreve com 3 canetas e fala uma merda que vale por 10.

De maneira que tem alguma coisa errada
Coloque um instrumento africano em sua tabuada
Com 21 cordas, a kora é coisa sofisticada
Vamos ver se você mata a charada

Porque aqui se desenvolve tanta percussão?
É o poder da diversificação
Outros irmãos criaram o blues, o jazz noutra nação
Inspiração, Q.I elevado entrando em ação

Essas demonstrações culturais
É real, é cultural distancia da paz
Esse mal, é um câncer extremamente eficaz
Por trás, e sempre, que o estrago se faz

Uma escola de barulho de zoadada
Se a balança da justiça tá enferrujada
Prefiro a zoadada que busca mudança na caminhada
Ao silêncio conivente de uma mente limitada

Ninguém daquele grupo tocava uma sinfonia
Juro que queria
Que bastasse esquecer a doença que ela sumiria
Desapareceria, a inocência venceria
Mas a cura cada vez mais se distancia
O passado não passa, é presente ameaça
Em diferentes categorias se disfarça
Sinfonia, como Monteiro Lobato tocou
Quem diria, a teoria se sofisticou
Se leitura, ajuda a superar o abismo
Recomendo: Ensaio sobre a cegueira do racismo.

Uma contaminação pelas cotas
Diagnóstico errado, remédio é adequado
Realizado o exame, sendo constatado
Operação paliativa de superação do passado

O que eu posso dizer é que há uma inferioridade
É verdade Nina Rodrigues até que tentou
Aprender a tocar berimbau no Pelô
Não conseguiu e se sentiu inferior pô

Só sai aquele barulho pupupu
Pensei que soubesse que esse pu, pu, pu
É uma forma antiga de mandar tomar: banho de conhecimento

É uma coisa que precisa ser desmistificada
A história que não foi contada
Os pais da medicina, arquitetura, engenharia
Foram os africanos
Os pais da matemática, da química, quem diria
Foram os africanos
Parece um absurdo, o que é que a Simplesrap ta falando
Certamente estas duvidando

Mas há 5 mil anos antes de Cristo já se via
As bases civilização, Egito, tecnologia

Nesse tempo, Grécia, Roma o que existia?
 Nada, nada, pois só apresentaria
 História, a 3 milênios depois e com a invasão
 Do norte da África, apropriação
 Do saber, sei que não vai dar o braço a torcer
 Pelo menos faça-nos rir e deixa a vida correr

2) **Os samples** são amostras. É o uso de outros trechos de falas que não estão na música, são incorporados a ela por algum motivo. São trechos, vozes ou acordes de outras vozes dentro do Rap. Nesta música que você ouviu, você consegue identificar quais são os samples?

3) Qual a intencionalidade do autor da música ao usar essas vozes, esses samples?

4) A fala do professor da faculdade de medicina da UFBA demonstra que ele entende muito ou pouco de música? Justifique.

- ✓ **Figuras de linguagem são** recursos de expressão, utilizados por um escritor, com o objetivo de ampliar o significado de um texto. Ou também para suprir a falta de termos adequados em uma frase. É um recurso que dá uma grande expressividade ao texto. Uma dessas figuras se chama ONOMATOPEIA.
- ✓ **A Onomatopeia** é a formação de uma palavra a partir da reprodução aproximada, com os recursos que a língua possui, de um som natural a ela associada. Ex: pum, tique-taque, atchim, chuá-chuá, zum-zum

5) Na música encontramos uma onomatopeia, procure-a e escreva a que reprodução de som ela se refere.

6) No trecho da música “ **Só sai aquele barulho pupupu. Pensei que soubesse que esse pu, pu, pu É uma forma antiga de mandar tomar: banho de conhecimento**”

Existe aí uma quebra da rima, em que parte isso acontece? O que demonstra esta passagem quanto ao sentimento que o autor tem pela pessoa que disse que o “pupupu” é o único som que sai do berimbau?

5) O que você responderia ao médico que disse que “o berimbau é um instrumento de quem tem pouca inteligência”?

- ✓ **Ironia** é a utilização de palavras que manifestam o sentido oposto do seu significado literal. Desta forma, a **ironia** afirma o contrário daquilo que se quer dizer ou do que se pensa. A **ironia** é a arte de gozar de alguém, de denunciar de criticar ou de censurar algo ou alguma coisa.

6) Na música lida há algumas passagens que são bem irônicas, marque a opção que contém uma ironia:

a) “É uma coisa que precisa ser desmistificada
 A história que não foi contada
 Os pais da medicina, arquitetura, engenharia
 Foram os africanos”

b) “O médico mais inteligente é o que corta com 5 bisturis,
 Prescreve com 3 canetas e fala uma merda que vale por 10.”

c) “É verdade Nina Rodrigues até que tentou Aprender a tocar berimbau no Pelô. Não conseguiu e se sentiu inferior pô”

d)“Prefiro a zoadada que busca mudança na caminhada
Ao silêncio conivente de uma mente limitada”

5) O uso da ironia neste rap tem qual finalidade?

6) Quais são os argumentos rebatidos pelo rapper às afirmações do professor de medicina que opina sobre o berimbau?

7) Ao final do texto, encontramos a expressão “ Pelo menos teve coragem”, o que se infere, se entende com isso, sobre a sociedade brasileira?

8) Observe que o rapper usou algumas palavras do vocabulário relacionado ao universo da medicina, qual o intuito de escolher esse repertório lexical (de palavras)?

Mais uma vez, após ouvirmos a música, iniciamos uma conversa sobre o assunto ali retratado. Sempre estimulei tal estratégia, seguindo aquilo que preconiza o PCN de Língua Portuguesa (1998) quanto à necessidade de estimular a linguagem oral para: analisar criticamente os diferentes discursos, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos, usar a linguagem na escuta e usá-la também para explicar a realidade. Por essa vertente, a escola se mostra como um espaço político-pedagógico propício à livre expressão de pensamentos e, nesse caso, também o rap.

No momento de resolver as questões oralmente e depois por escrito, participei do processo apenas como mediadora da interação aluno-texto. Kleiman (1993) nos orienta quanto a essa posição, dizendo que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto. Na conversa, fui fazendo algumas perguntas orais, que estavam no meu roteiro do plano de aula e também no próprio módulo escrito, para orientar os estudantes na busca por informações relevantes para a compreensão geral do texto. E essa compreensão, ao ser feita de maneira coletiva, potencializa uma maior desinibição na fala, visto que os alunos percebem que não estão respondendo apenas para serem julgados e avaliados pelo educador, e sim tendo somente uma conversa com seus próprios colegas de turma sobre um assunto qualquer. É um momento em que eles podem argumentar e contra argumentar mais livremente.

A aula rendeu muito, pois acredito que passaram a contra-argumentar baseados em dados fornecidos pelo texto e não apenas em “achômetro” ou senso comum. Ficou visível esse entendimento quando os alunos responderam

a última questão e o aluno Geazi (9º B) disse que o eu-lírico da música estava usando algumas palavras do universo da medicina porque achava bonito e culto e os alunos quase ao mesmo tempo responderam que, na verdade, era uma ironia, uma forma de criticar a visão preconceituosa do médico, sujeito da rejeição na letra do rap. Luís (9º B) pontuou: “ele está fazendo pouco caso do médico, que tira onda por ser médico formado, mas não tem vergonha de falar tanta besteira sobre os baianos, o autor da música está fazendo uma ironia”

Importante notar também, que, nessa aula, muitos alunos disseram estar estudando as civilizações antigas na matéria de História. Então, quando fui explicar acerca do surgimento de vários conhecimentos vindos dos egípcios, cuja música ilustra, os alunos não se mostraram surpresos como eu imaginava. Inclusive Sara (9º A) me disse: “a pró Rebeca disse que a história do conhecimento do mundo tem muita farsa”.

Eu achei muito interessante essa associação. No AC da unidade, a professora de História (estagiária recém-chegada na escola) não havia me sinalizado esse interesse. Depois disso, mandei uma mensagem para ela por um aplicativo de celular (trabalhamos em dias diferentes, só nos encontrando em um dos dias) propondo a elaboração de um plano de interdisciplinaridade português-história, se fosse da vontade dela. Diante disso, a professora pediu à coordenação que ficasse também como madrinha de uma das minhas salas, o Nono A. Assim, ao invés de ficar sozinha como madrinha da turma, pude compartilhar com esta educadora as experiências e atividades desenvolvidas para a culminância do projeto. Isso foi muito importante para mim, para me fazer sentir mais segurança no trabalho, já que os estudantes poderiam relacionar o que estava sendo discutido em minhas aulas, também nas aulas de História, ampliando o conhecimento.

Dia 20 de junho - (Atividade 4 do módulo)

Objetivos: Discutir e questionar os papéis de gênero relacionados ao masculino e feminino. Reconhecer os argumentos em defesa da igualdade de gêneros e os discursos preconceituosos acerca do papel da mulher na sociedade brasileira

Duração: Duas aulas de 50 minutos cada

Iniciamos o trabalho com a atividade 4 do módulo e o tema desta vez adentrou as questões de gênero. Antes de iniciarmos a audição e discussão da letra de música, realizei uma oficina com os alunos, em que eles tinham que preencher em algumas plaquinhas as lacunas com as palavras homem, mulher, menino ou menina:

LUGAR DE _____	É NA COZINHA.
_____	GOSTA DE FUTEBOL.
_____	BRINCA DE BONECA.
_____	DE CARRINHO.
_____	É SEXO FRÁGIL.
_____	É FORTE E VIRIL.
_____	É PROVIDOR(A) DO LAR.
_____	É TUDO IGUAL.
_____	CHORA MAIS DO QUE _____.
_____	TEM QUE TRABALHAR DENTRO DE CASA E
_____	TEM QUE TRABALHAR FORA.

Depois que cada um completou as lacunas, perguntei coletivamente aos alunos as suas respostas e a polêmica tomou conta da sala. Os papéis determinados para homem e para mulher foram questionados por todos os alunos nas duas salas, mesmo que, em sua maioria, quando eu lia as frases e pedia que as completassem, as respostas foram quase que unânimes, confirmando os preconceitos de gênero. Então, no mínimo, foi bastante curioso que os estudantes estivessem questionando as próprias respostas.

No nono B, em especial, a atividade causou mais repercussão entre as alunas que são mais velhas. Elas não aceitaram a unanimidade de respostas em especial quanto à frase que dizia : “lugar de é na cozinha”, mas admitiram que “na hora de responder a primeira ideia que veio à cabeça foi a da mulher na cozinha, a gente não relaciona um homem à cozinha nunca, por que será?” (Júlia).

Interessante notar que os papéis de gênero estão internalizados de tal maneira na sociedade, que os reproduzimos, mesmo tendo consciência ou desconfiando de que estão equivocados. Para mim, funcionou mesmo como um experimento, visto que buscava reconhecer como determinações culturais (através da confirmação de características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino), podem estar tão enraizadas no nosso imaginário a cada geração

que passa. Dessa forma, a atividade 4 buscou, através das discussões pós resolução de tarefa, “questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (BRASIL, PCN, p. 99), ajudando a turma no entendimento e na construção de posicionamentos contra discriminações a eles associadas.

Depois da oficina, iniciamos a audição e a leitura da letra de rap “Privilégio de macho” que retrata o machismo sob a ótica masculina:

ATIVIDADE 4

CONTEÚDOS:

- A diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
- A relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
- O respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
- O respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino;
- Argumentos e contra-argumentos;
- Ortografia, uso de mais e mas;
- Elementos de coesão / marcadores argumentativos/ conjunções;
- Sentidos estabelecidos pela escolha lexical e textual;
- Polissemia.

OBJETIVOS:

- Reconhecer os elementos coesivos como marcadores organizacionais e estruturais no texto argumentativo
- Reconhecer os argumentos em defesa da igualdade de gêneros e os discursos preconceituosos acerca do papel da mulher na sociedade brasileira

MATERIAL E TEMPO:

- Atividade impressa
- Som
- Cartazes
- Revistas usadas
- Cola
- Tesoura
- Pilotos de papel
- 4 aulas de 50 minutos cada

MÚSICA:

PRIVILÉGIO DE MACHO

Participações: Carlos Barros e Vércia

Autoria: Jorge Hilton

Quando eu tiver que reencarnar novamente não venho mulher
 Eu venho homem, não tenho peito sabe como é
 Minha coragem é pra assumir que somos muito mais fracos
 Muito mais frescos, não depilamos o sovaco

Se o cabelo ta branco, eu sou charmoso ela é idosa
 Se tenho barriga é charme, ela é gorda, longe de gostosa
 Livre para curtir a brisa (eu sou)
 Andar a vontade, no calor, sem camisa (eu vou)
 Ela não pode nem mesmo vestir o que quer
 Quer ser abusada, quem nunca ouviu isso de um Mané?
 A Amélia, de saia curta se atrapalha
 Com a identidade feminina resumida a genitália
 Quem de nós suportaria?
 Já pensou ser agredida e ainda ouvir deboche na delegacia?
 Encaro o MMA, pego no fuzil
 Vou pra guerra, mas reencarnar mulher é barril

Quero manter, meu privilégio de fraco
 Mas macho, mas macho

Quando o assunto é concepção
 Seu corpo não é seu é da religião
 Se não tem grana arrisca a vida em cada aberração
 Até a ciência, tá do nosso lado irmão
 Descubrem a cura da AIDS, câncer, imagina
 Mas não criam uma pílula masculina
 Até com os nove meses, com peso ainda samba
 Vá ser forte assim na casa do caramba
 TPM, dor de parir, perder a virgindade
 Anorexia em nome da vaidade
 Eu chego aos 40 solteiro, ninguém liga
 Basta ela tá de roupa errada: ih, olha a barriga!
 Sua fila no banheiro é formigueiro em formação
 Seu futebol tem arte, mas não arrasta multidão
 Quem sabe no futuro a gente se eduque
 Quem sabe na outra vida essa letra caduque

Quero manter, meu privilégio de fraco
 Mas macho, mas macho

Andar de salto apertado, saber cozinha
 Trabalha fora, ainda ser rainha do lar
 Estudou duas vezes mais, ganha duas vezes menos
 Se ela é alta, qual macho pisa nesse terreno?
 Vá entender, é mais prudente no volante
 Mas a fama que levam é preocupante
 Longe quero ta desse julgamento cruel
 Continuar com o meu privilegiado papel
 Vendo a gramática, privilegiando nós
 Elas são muito melhores, mas respeito ta em nossa voz
 De autoridade masculina a começar por Deus
 Mas se Deus é homem ou mulher, a vida não respondeu
 Elas precisam de bolsa, eu apenas de bolso
 Cadê a banda feminina famosa seu moço?
 Se to na festa pego dez eu sou o misere
 Se ela fica com o segundo a fama vai correr
 A maioria com intelecto de invejar
 Conhece Freud, mas não o caminho de gozar

- 1) Qual é o tema principal dessa música?
- 2) O rapper canta: “quero manter meu privilégio de fraco, mas macho, porém macho”. A que privilégios ele se refere?
- 3) Qual é a postura do rapper sobre a mulher?

- 4) Na música há uma crítica ao machismo? Quais passagens podem comprovar suas hipóteses?
- 5) Quais os preconceitos em relação ao comportamento feminino difundidos pela sociedade e evidenciados no Rap?
- 6) Você concorda com as ideias do autor? Exponha sua opinião com argumentos de exemplificação.

✓ **OS MARCADORES DE ARGUMENTAÇÃO**

Também chamados de conectivos, são palavras ou expressões que ligam partes do texto, estabelecendo sentidos para elas. Alguns exemplos: mas, porém, entretanto, pois, porque, portanto, logo, dessa forma.

7) Na expressão: Quero manter meu privilégio de macho, **mas** macho, macho. A expressão grifada, poderia ser substituída sem perda de sentido por qual outra palavra?

- a) Porém
- b) Pois
- c) Porque
- d) Assim

8) Qual a ideia expressa pela palavra **MAS** da expressão lida na questão anterior?

- a) explicação
- b) contrariedade
- c) conclusão
- d) adição

9) Quais os argumentos que os rappers usam para exemplificar a escolha de não voltar mulher na outra encarnação? Você concorda com esses argumentos?

10) Observe a frase da música: “A gente perto de uma mulher não é nada, somos muito **mais** frágeis” expressão grifada tem o mesmo sentido do MAS da questão 8? Marque a opção que possui uma frase completada com o mesmo sentido desta frase “muito mais frágeis”.

- a) O homem reconhece que é mais frágil _____ quer continuar mantendo a pose.
- b) Eles são _____ frescos, não depilam o sôvaco.
- c) Vou para guerra, _____ reencarnar em mulher é barril
- d) Tem que ter _____ respeito pelas mulheres.

MEU OLHAR SOBRE A INTERVENÇÃO:

Depois que ouvimos a música, pedi para que cada aluno fosse grifando no módulo as passagens que mais lhes chamavam atenção e os aspectos mais relatados pelos estudantes foram:

- 1- Como a mulher é atacada por fazer suas escolhas de vida, inclusive sexuais;
- 2- O modo como o autor referencia a força que tem a mulher;

3- O autor falava de privilégios de macho, que privilégios seriam esses?

A cada novo grifo individual, íamos discutindo os papéis determinantes de gênero estabelecidos em nossa cultura. Os alunos foram se repetindo, trazendo observações referentes ao que já tinha sido dito. Diante disso, fui pedindo aos alunos que buscassem no texto afirmações relevantes que gostaria de discutir com eles. A saber:

1 Quais passagens dizem respeito a preconceitos contra a mulher que não se sustentam na realidade?

Responderam: o fato de ela não saber dirigir, sendo que quem mais se envolve em acidentes são homens; o fato de ser chamada de sexo frágil, mesmo podendo dar a luz, ter cólica ou fazer depilação; o fato de ser boa no futebol, mas não ser valorizada no esporte.

2 Em relação aos direitos reprodutivos e ao seu próprio corpo, o que o texto aponta?

Responderam: a mulher não pode abortar por causa da religião, que só a ela recai a responsabilidade de usar métodos contraceptivos e de que a ela é negado o direito de se relacionar com quem quiser, quando quiser.

3 Quanto à violência contra a mulher, o que o texto traz?

Responderam: a mulher sofre preconceito ao denunciar abusos e agressões até mesmo na delegacia.

Uma aluna, em especial, chamou muita atenção no diálogo quando se referiu à violência que sofre a mulher, e especificamente a mulher negra. Segundo Marcela (9º B), “é muito maior o preconceito machista no que diz respeito ao seu corpo. Os meninos não querem ficar com a menina negra para namorar, eles querem passar a mão, porque temos um corpo avantajado e eles acham normal querer passar a mão e eu não aceito isso pró, de jeito nenhum”. Essa fala provocou grande repercussão na sala toda, porque outras alunas negras, assim como ela, confirmaram tais afirmações.

Importante considerar essa tomada de consciência da opressão de gênero e de raça por parte desses estudantes, inclusive de alguns garotos que consideraram esta atitude totalmente errada. Igor disse que “se fosse com a irmã dele ia ter”. Aquele depoimento me fez refletir sobre o quanto

tenho a aprender e disse isso a minha turma. Disse que eu não sabia o que era passar por essas situações e tantas outras que eles sempre relatavam. Na minha busca como pesquisadora, pude constatar como é rico e potente dialogar, sustentando-se na experiência dos meus alunos, no que trazem de relevante para entender a dinâmica social.

Mais substancial ainda para entender as questões de gênero é ouvir as meninas negras, deixar o espaço livre para suas contestações, para que falem de qualquer assunto, para se colocarem em qualquer discussão. Eu senti esse anseio das meninas do 9º B, senti que elas gostaram de tomar a palavra, de falar sobre seus corpos, pontuando a insatisfação que tinham com o outro, com quem queria tomá-la como produto barato e elas falavam olhando para os garotos da sala, desnudando o conflito para destruí-lo por completo, através das palavras e dos gestos.

O que aquela garota de 15 anos estava dizendo era de uma certeza, de uma resistência tamanha, que me deixou até paralisada após sua manifestação. A sala toda ficou em silêncio e muitos meninos estavam de cabeça baixa. A única análise que consegui retomar foi a que discutimos sobre os termos do vocabulário que usamos para retratar as mulheres negras, relacionados ao período escravocrata, como mulata, por exemplo.

SILVA (2004), ao denominar o estereótipo como um eficaz instrumento para internalização da ideologia do branqueamento, cita “a mulata” como uma dessas representações, uma ideia da mulher negra coisificada, que é lasciva, destruidora do lar. E isso foi reproduzido por novelas, filmes, literatura, pela mídia de maneira geral, até hoje, sem reflexão alguma acerca do porquê dessa desumanização das mulheres negras: os estupros de que eram vítimas pelo homem branco, como objeto de prazer e exploração do senhor de engenho, dos escravocratas. Expliquei aos alunos que cabia a nós não aceitarmos mais essa reprodução e resistir, questionar, atuar contrariamente na presença da reprodução desses estereótipos, assim como Marcela estava fazendo ali na aula; assim como Igor da maneira dele quis expressar.

Em *Mulheres, raça e classe*, Angela Davis (1944) traça uma trajetória de análise da sociedade pela perspectiva da interseccionalidade, que é o entrelaçamento das opressões relacionadas às questões de gênero, raça e

classe, sem hierarquização de uma sobre as outras, porque esses marcadores se intercalam, apresentando-se de diferentes formas, nuances e modelos. Diante do que minhas alunas estavam apresentando, tal análise cabe perfeitamente na descrição desse modelo de opressão. A mulher é objetificada dentro da sociedade machista, a mulher negra muito mais. A mulher sofre violências variadas, a mulher negra e pobre muito mais. Todas as estatísticas ratificam isso.

De acordo com o Mapa da Violência 2015, os homicídios de mulheres negras aumentaram 54% em dez anos no Brasil, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. No mesmo período, o número de homicídios de mulheres brancas caiu 9,8%.⁹

Os alunos empreenderam uma acalorada discussão sobre tudo isso e foi uma aula que rendeu demais. Mas ao final, recaímos naquela mesma problemática dos gritos e da falta de respeito com a fala do outro. Os alunos se atropelavam, interrompendo-se a todo momento, até que perdi a paciência e dei uns três gritos e batidas na mesa. As salas se acalmaram e eu tomei a palavra para delimitar o tempo de cada um falar. Confesso que foi uma aula bem barulhenta. Mas ao mesmo tempo fiquei feliz em ver os alunos se expressando tanto, em conversas paralelas apenas sobre o assunto. Porém, saí dessa aula com a cabeça doendo muito, pois tive que falar alto muitas vezes para dar a palavra de um aluno ao outro.

Mais uma vez pude constatar que, por falta de hábito de expressão dentro da escola, os alunos não conseguem respeitar o turno de fala do outro. E esses outros são muitos a querer falar; nesse dia, possuía 20 alunos em uma sala e 32 na outra.

As meninas puderam expressar o que as desagradava e eu fui explanando passagens da música que alguns alunos da sala não compreenderam como: “quando o assunto é concepção, seu corpo não é seu,

9 “As mulheres negras são mais vítimas de violência que as brancas e as raízes do problema estão associadas à escravidão”. A avaliação é da promotora de Justiça Lívia Santana Vaz, do Ministério Público da Bahia, que participou do I Seminário Biopolíticas e Mulheres Negras: práticas e experiências contra o racismo e o sexismo. Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos>

é da religião, se não tem grana arrisca a vida em cada aberração” ou “vendo a gramática privilegiando nós” e a frase mais polemizada na aula que foi “conhece Freud, mas não o caminho de gozar”. Para essa última, os alunos das duas turmas acharam que eu ficaria intimidada de responder, eu disse claramente o que a frase significava, com a maior naturalidade do mundo: que as mulheres estão se instruindo, mas não conhecem seu próprio corpo, por isso passam tanto tempo da vida sem sentir prazer físico. Expliquei o motivo disso e os alunos me olharam com um jeito assim “a gente achou que ela iria ficar com vergonha de falar e ela nem ligou”. Depois que me disseram isso, rimos muito.

Expliquei a eles que conhecer o próprio corpo é importante também para ter responsabilidade de se cuidar, de preservá-lo, de evitar contrair doenças incuráveis ou evitar assumir um filho em uma idade precoce. Tenho uma aluna e dois alunos que já são pais aos 16 e 17 anos, que tomaram a palavra e puderam explicar a dificuldade que possuíam ao criar filhos e ter que estudar e trabalhar, mesmo frisando o amor que possuíam por suas crianças.

Abri o espaço para que eles falassem abertamente sobre isso, sem cortes ou censura. Foi muito interessante esse momento em que a turma toda estava em silêncio ao ouvir os relatos, aprendi muito com aquilo também, mesmo sendo adulta e independente. Ainda é um tabu falar em sexualidade na escola, tanto para o professor quanto para o aluno, isso é fato, ainda mais quanto a conhecer o próprio corpo e respeitá-lo em qualquer relacionamento afetivo.

Coincidentemente, nessa mesma semana, um grupo de enfermeiros e assistentes sociais da Secretaria de Saúde do estado da Bahia esteve presente na escola, fazendo entrevistas com os alunos, perguntando se a escola falava sobre sexualidade, saúde reprodutiva e os alunos vieram me contar. Diante disso, questionei à direção do que se tratava tal visita e ela me disse que estão preocupados com os altos índices de gravidez e AIDS na adolescência ocorridos na capital e interior¹⁰.

¹⁰ Segundo dados do Ministério da Saúde, as crianças nascidas de mães adolescentes representaram 18% dos 3 milhões de nascidos vivos no país em 2015. A região com mais filhos de mães adolescentes é a Nordeste (180.072 – 32%), seguida da Região Sudeste (179.213 – 32%). A Região Norte vem em

Figura 21: A calorosa discussão sobre questões de gênero



Fonte: acervo pessoal, 2017.

Importante observar que também necessitei tomar muito cuidado para que o tema desta aula não se transformasse em uma polarização homem versus mulher. Alguns alunos se sentiram ofendidos quando outra estudante se referiu aos homens como todos machistas e violentos. Tratei de novamente explicar que não devemos generalizar nada e que o machismo é uma construção social de todos, inclusive das mulheres. Dois alunos provocaram grande repercussão ao afirmarem também que “as mulheres de hoje não se dão ao respeito porque saem quase nuas na rua”.

Mais uma vez, busquei o silêncio da sala para poder ouvir os argumentos contrários à fala e incentivar uma reflexão coletiva sobre aqueles discursos, que são de tantos homens no país. Mas como não conseguia obter a escuta, resolvi escrever no quadro o assunto relacionado aos marcadores de

terceiro lugar com 81.427 (14%) nascidos vivos de mães entre 10 e 19 anos, seguida da Região Sul (62.475 – 11%) e da Centro-Oeste (43.342 – 8%). Mesmo tendo diminuído essa taxa, os números são alarmantes, ultrapassando, em alguns casos, o quantitativo de nascimentos de países que permitem casamentos infantis. Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017>

argumentação tratados nas questões de 7 a 10 da atividade. Essa é uma estratégia minha que sempre funciona para tranquilizar as turmas, já que copiar a matéria no caderno é uma coisa levada mais a sério pelos alunos.

A tradicional cópia da matéria no quadro para eles é sinônimo de uma aula “de verdade”. Acredito que para boa parte dos professores também, visto que fui interrompida duas vezes com dúvidas dos funcionários e professores: “nessa sala está tendo aula, pró?”, por conta dos ânimos exaltados durante as discussões do tema. É uma realidade que não gostaria de relatar, mas que, de fato, acontece todos os dias. Uma dinâmica, roda de conversa ou oficina de produção nem sempre é vista como uma aula, porque a ideia tradicionalista da aula “de quadro” ainda está no imaginário de todos como uma atividade escolar de qualidade.

Resolvemos a atividade do módulo e ampliei os usos de outros marcadores textuais de coesão, baseados nas conjunções coordenadas, com exemplos retirados do próprio rap. Expliquei que, em provas formais que cobram redações com tipologia dissertativa e gênero argumentativo, como no caso do ENEM e IFBA, usar esses marcadores demonstram domínio das ideias para tornar o texto coerente e ajudam a melhorar a nota geral.

Como bem afirma Antunes (2009, p. 63), “distingue-se um texto de um não texto, também, pela sequência que as palavras assumem”. Dessa forma, é papel do professor de português ensinar os elementos de coesão e, principalmente, observar a adequação do uso desses na escrita de textos dos estudantes.

Finalizei as aulas desejando a todos boas férias de São João. Pedi para que pesquisassem sobre os temas trabalhados em sala e pensassem nas produções que seriam feitas para a culminância. Visto que já estava na iminência de acontecer, senti-me um pouco desesperada por estarmos ainda discutindo os temas e sem elaborar as tarefas para as apresentações. Os alunos me deram a sugestão de me incluírem em um grupo de aplicativo de celular, para que eu pudesse orientá-los durante as férias. Muitos disseram que não iriam fazer nada porque estavam de férias e eu considerei justo, mas outros gostariam de ir pensando nas estratégias de trabalho, portanto atendi prontamente e dei o meu número de telefone.

DIA 04 DE JULHO – Filme o Grande Desafio

Objetivos: Perceber a importância de modelos referenciais como fator de encorajamento dos jovens negros, a partir do empoderamento através da palavra, do argumento. Reconhecer a imprescindibilidade de se discutir ideias com bons argumentos, sem necessidade de levantar a voz. Identificar o período histórico de segregação racial nos EUA e suas características.

Duração: duas aulas de 50 minutos cada

No segundo dia de volta às aulas pós-recesso junino, havia sido informada da suspensão do abastecimento de água no bairro de Cajazeiras, desde o dia anterior. Os professores relataram no grupo da escola a ausência dos alunos por conta da impossibilidade de tomar banho e também da liberação antecipada por causa da falta de água para utilização na cozinha da escola.

Diante da iminência da presença de poucos alunos na escola durante as minhas aulas, resolvi levar um filme que já estava planejando para usar nas salas, como medida de incentivar um debate mais regrado. Então, juntamos as duas turmas para assistir ao filme, na minha aula e do professor de geografia.

Passei o filme *O grande desafio*, que retrata a história de um grupo de debates composto por jovens negros durante o regime de segregação racial dos EUA. O filme agradou a todos os 24 alunos presentes e busquei demonstrar que, num confronto de ideias, não é o grito que deve prevalecer, e sim a força dos argumentos. Como o filme retrata um universo juvenil, houve uma aproximação imediata das turmas com o conteúdo do enredo.

DIA 07 DE JULHO – ATIVIDADE 5 DO MÓDULO

OBJETIVO: Entender as questões sociais que refletem o comportamento de jovens envolvidos com a criminalidade. Debater sobre as causas e consequências deste tema social.

Duração: duas aulas de 50 minutos cada

Nesse dia, fizemos a leitura e a audição da música de Projota, que a maioria na sala já conhecia e resolvemos a atividade proposta pelo módulo:

ATIVIDADE 5

CONTEÚDOS:

- Uso de linguagem metafórica na construção do RAP;
- Concordância nominal e verbal;
- Recursos de estilo;
- Tipos de narrador e elementos da narrativa.

OBJETIVOS:

- Identificar o tema do texto;
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam variações linguísticas com fins estéticos para criação textual;
- Reconhecer o efeito de sentido das escolhas de determinada palavra ou expressão;
- Reconhecer a relação entre o tipo de narrador e o grau de informatividade do texto.

MATERIAL E TEMPO:

- Atividade fotocopiada;
- Som;
- Quadro , piloto;
- Papeis do jogo recortados;
- Tempo: duas aulas de 50 minutos cada.

1) Acompanhe a música, prestando atenção à letra para depois responder as atividades de acordo com as discussões em sala de aula:

A Rezadeira (Projota)

Suas pernas foram feitas pra correr, neguim, então vai
 Degola o estirante, embola na rabiola e traz
 Seus olhos foram feitos pra enxergar
 Toda vez que uma mina passar
 Sua boca foi feita pra xavecar, então vai e traz
 Porque eu já vi sua situação, suas panelas no fogão
 Sua chinela sem cordão, sua favela, seu colchão
 Sua sequela, podridão, seu caderno sem lição
 Sua rabeira nos busão, seu roubo, seu ganha-pão
 Sua fuga com seus irmãos, sua comemoração
 Vi seu bute bonitão, seu futebol de salão
 Sua garra pela função, sua marra, sua perdição
 E até chorei com a sua primeira detenção
 Vagabundo vai correr, vai brincar
 Vai chover, vai sujar
 Deixa o menino jogar, que é sexta-feira
 Pra proteger é que existe a rezadeira
 A rezadeira vai rezar, rezadeira, vai rezar

Rezadeira, vai rezar, rezadeira vai
 A rezadeira vai rezar, rezadeira, vai rezar
 Rezadeira, vai rezar, rezadeira vai
 Mas essas grades num te prende né, neguim
 Vem, volta pra nós
 Deixa os problema de lado, compra uma moto veloz
 Só que pra ter moto veloz, né, tem que ter um dim
 E foi assim, foi assim que eu vi seu fim
 Porque eu vi sua vontade, eu vi seu plano
 Eu vi você, eu vi seus mano
 Eu vi o disfarce, eu vi seu cano
 E vi você atirando
 Eu vi correndo, eu vi trocando
 Se escondendo, se assustando
 Eu vi ali, te vi orando e vi o seu peito sangrando
 Eu vi seus amigos saindo, seus amigos te deixando
 Sua coragem se esvaindo, e o seu olho fechando
 Eu vi seu choro, vi seu medo por dentro te dominando
 E vi meia dúzia de anjos te buscando
 Vagabundo vai correr, vai brincar
 Vai chover, vai sujar
 Deixa o menino jogar, que é sexta-feira
 Pra proteger é que existe a rezadeira
 A rezadeira vai rezar, rezadeira, vai rezar
 Rezadeira, vai rezar, rezadeira vai
 A rezadeira vai rezar, rezadeira, vai rezar
 Rezadeira, vai rezar, rezadeira vai
 E ela teve que te ver neguim, sangrando no chão
 Ela tentou te socorrer, mas um pronto socorro não
 Ela atravessou o isolamento, sem caô
 Eu vi quando ela empurrou um policial e ajoelhou
 Eu vi também ela chorando no seu sangue
 Gritando um tal senhor
 Cantando alto e claro aquele bonito louvor
 Encarando seu espírito ao lado do seu corpo, em pé
 Implorando pra que se arrependa se puder
 E eu vi o seu corpo tremendo com o seu coração parado
 E eu vi uma lágrima escorrendo com o seu olho fechado
 Eu vi o povo todo olhando extasiado
 E vi cada uma das câmeras pifando
 Pro segredo ser guardado
 A rezadeira parou de cantar, e pra você sorriu
 Os anjos voltaram pro céu, e então o seu olho se abriu
 E eu chorei testemunhando com vocês
 Quando eu vi sua mãe te dando a luz pela segunda vez
 Vagabundo vai correr, vai brincar
 Vai chover, vai sujar
 Deixa o menino jogar, que é sexta-feira
 Pra proteger é que existe a rezadeira
 A rezadeira vai rezar, rezadeira, vai rezar
 Rezadeira, vai rezar, rezadeira vai
 A rezadeira vai rezar, rezadeira, vai rezar
 Rezadeira, vai rezar, rezadeira vai

2) Qual o assunto da música ouvida?

3) Como você sintetizaria (resumiria) os acontecimentos da narrativa?

4) O personagem principal da música é uma criança, um adulto ou uma pessoa idosa?
 Que elementos do texto comprovam sua hipótese?

5) No texto, encontramos as expressões neguim, caô, busão e bute, essas expressões são chamadas de gíria. A que palavras elas se referem?

6) Substitua as gírias da questão anterior na música, pelas palavras em seu sentido literal. O texto ficou mais interessante ou menos interessante? Porque você acha que isso aconteceu?

7) Quem é a rezadeira da música?

✓ TIPOS DE NARRADOR

✓ O **narrador-personagem** conta na 1ª pessoa a história da qual participa também como personagem. Ele tem uma relação íntima com os outros elementos da narrativa. Sua maneira de contar é fortemente marcada por características subjetivas, emocionais.

✓ O **narrador-observador** conta a história do lado de fora, na 3ª pessoa, sem participar das ações. Ele conhece todos os fatos e, mas não participa deles.

✓ O **narrador-onisciente** conta a história em 3ª pessoa e, às vezes, permite certas intromissões narrando em 1ª pessoa. Ele conhece tudo sobre os personagens e sobre o enredo, sabe o que passa no íntimo das personagens, conhece suas emoções e pensamentos.

8) Diante dessa explanação, o narrador da música estudada é personagem, onisciente ou observador? Comprove sua resposta com passagens do texto.

9) O que implica essa relação do narrador com os fatos contados?

10) Que problemas sociais configuram a identidade do personagem da história?

11) Quando o personagem da narrativa foge da detenção, qual é o motivo que o faz voltar a praticar roubos?

12) Quais as características que você observa na mãe do garoto? Justifique com trechos do texto.

13) O rapper denuncia uma situação de negligência. Qual é? Por que você acha que a negligência aconteceu na história?

14) Em vários trechos da música, o rapper não usa concordância “ **Suas panela** no fogão” / “deixe **os problema** de lado” Ele não sabe usar a concordância? Ou faz isso de maneira proposital? Exemplifique com elementos textuais. Porque você acha que ele não fez a concordância?

✓ FIGURA DE LINGUAGEM / A METÁFORA

Metáfora é uma **figura de linguagem** em que se usa uma palavra ou uma expressão em um sentido que não é muito comum, revelando uma **relação de semelhança entre dois termos**.

A metáfora é uma ferramenta linguística muito utilizada no dia-a-dia, sendo importantíssima na comunicação humana. Seriamente praticamente, é quase impossível falar e pensar sem recorrer à metáfora. Uma pesquisa recente demonstra que durante uma conversa o ser humano usa em média 4 metáforas por minuto. Muitas vezes as pessoas não

querem ou não conseguem expressar o que realmente sentem. Então falam frases por metáforas em que seu significado fica subentendido. Ex: Sempre estamos **dando murro em ponta de faca** ao falar de machismo. / **Carregamos um mundo nas costas** / Aquela professora **é uma fera**.

15) Na música a expressão: “ **Eu vi sua mãe te dando a luz pela segunda vez**” é uma metáfora, o rapper usa dessa figura de sentido para enriquecer sua linguagem. Qual o sentido que ela possui? Reescreva essa expressão em um sentido literal. Que texto fica mais interessante e poético, o literal ou o metafórico?

16) Crie metáforas a partir das frases literais abaixo:

- a) A fome do menino não o deixava estudar.
- b) O menino era muito ligeiro e solto pela vida.
- c) A mãe do menino era uma mulher corajosa e valente.
- d) Havia uma grande dor no coração da mãe.

17) O que você achou do final do relato? Situações como essa podem de fato acontecer?

18) O que podemos depreender a respeito das causas que levam uma criança a iniciar no mundo da criminalidade a partir da leitura e discussão deste rap? Os argumentos do autor são válidos?

19) As letras de rap que estudamos te ensinaram alguma coisa que você julga importante e não sabia?

20) Que tal agora realizarmos um debate? A sala será dividida em equipes e cada uma receberá uma frase clichê usada de maneira discriminatória. As equipes irão formular argumentos contra ou a favor destes discursos, de acordo com o que discutimos nesse módulo e vão apresentá-los à turma. Depois, faremos um grande painel para expor no corredor da escola, ok?

PARTES DO JOGO

- 1- AS COTAS SÃO ESMOLAS DO GOVERNO PARA OS NEGROS
- 2- SE A MULHER QUER SER IGUAL AO HOMEM, ELA QUE CARREGUE SACOS DE CIMENTO
- 3- MULHER GOSTA É DE DINHEIRO
- 4- SÓ ROUBA PORQUE É VAGABUNDO
- 5- "SE ELA SAIU COM ESSA SAIA NA RUA É POR QUE QUERIA SER ASSEDIADA, NÉ?"
- 6- POR QUE NÃO TEM DIA DA CONSCIENCIA HUMANA AO INVÉS DE DIA DA CONSCIENCIA NEGRA?
- 7- ATÉ QUE SEU CABELO NÃO É MUITO RUIM
- 8- PARA UMA NEGRA VOCÊ É ATÉ BONITA
- 9- DIREITOS HUMANOS SÓ SERVEM PARA DEFENDER BANDIDO
- 10- BANDIDO BOM É BANDIDO MORTO

Conseguimos realizar a atividade até a questão 19 e foi uma aula muito tranquila, em que os alunos perceberam que o discurso trazido pelo rap, de maneira tão poética, retrata uma realidade social presente no país e que nem sempre o envolvimento do jovem no crime é uma escolha. Os estudantes

responderam as questões com muita sensibilidade ao tema, porque de fato é uma realidade que os circunda. Muitos citaram amigos, vizinhos ou familiares para ilustrar a vulnerabilidade social a que todos os jovens pobres estão expostos.

Pude retomar trechos das produções iniciais que eles fizeram na Unidade passada, quando falaram sobre violência, para que pudessem analisar o próprio discurso e ver se houve uma mudança de ponto de vista ou não, diante da resolução das atividades do módulo e do debate em sala de aula.

Dois deles permaneceram com o discurso de que sempre bandidos são bandidos por escolha e que devem morrer por isso, a ideia muito propagada atualmente de que “bandido bom é bandido morto”. Alguns alunos argumentaram com dados que corroboravam o contrário: “que o meio social torna o cidadão vulnerável, que é falta de investimento do governo nos lugares mais pobres, que a fome pode fazer alguém virar ladrão, que uma pessoa que rouba um quilo de carne para matar a fome não merece morrer”, etc. Mesmo assim, não houve tentativa de mudança de postura desses dois alunos. Como não eram apresentados argumentos para tal defesa, resolvemos prosseguir com a aula.

A atividade sobre metáforas foi a que mais chamou a atenção dos estudantes e eles se empolgaram muito para criá-las, na questão 16. Infelizmente, grande parte havia confundido metáfora com sinônimos e não conseguiam criar as comparações a partir do sentido conotativo. Depois de muitos exemplos que expus no quadro, puderam reformular suas respostas e acredito que tenham entendido o conceito; pude perceber isso através das respostas finais, após a correção individualizada.

Interessante observar que nessa última atividade do módulo, pudemos retomar a análise da realidade brasileira pelo viés da interseccionalidade, visto que o marcador de classe está entrelaçado ao de raça, já que é a desigualdade social e pobreza fator preponderante para a entrada e permanência no mundo do crime, de jovens como o protagonista da narrativa do rap e é através da lente do racismo que o Estado negligencia esse protagonista.

6.3 ENSAIO DEBATES EM SALA

Dia 11 de julho – DEBATES FREE STYLE

Objetivo: Suscitar o debate a respeito de temas sociais relevantes a partir da desconstrução de discursos preconceituosos construídos e reproduzidos no cotidiano; Ampliar a capacidade dos alunos em reconhecer as intenções do enunciador, aderindo ou recusando posições em seu discurso; Contribuir para que os alunos sintetizem ideias, expressando-as em linguagem oral.

Duração: duas aulas de 50 minutos cada.

A questão 20 da atividade 5 sugere um debate entre os alunos a respeito de frases usualmente proferidas na sociedade brasileira na atualidade. Diante de tudo que foi discutido, a batalha freestyle surge como uma ferramenta interessante para aproximar os estudantes desse gênero de debate menos formal e mais próximo da cultura juvenil. Assim também é o SLAM¹¹ que, através da valorização da cultura de rua, transforma a poesia em fator de resistência e reivindicação da cidadania.

Usei dois vídeos de free style e focamos em um, cujos duelantes foram Mira Potira e Biro Biro¹², durante o Duelo Nacional de MCs de 2012. Vimos também um vídeo do Slam resistência¹³, com a argumentação da poetisa Victória Maia, que retrata as questões sociais e a situação do pobre, sempre coagido e oprimido na sociedade:

E todo mundo devia nessa história se ligar, porque tem muitos amigos que vai pro baile dançar .Esqueceram os atritos, deixaram a vida pra lá, e entenderam o sentido quando...

Era só mais um silva que a estrela não brilha, ele era funkeiro,mas era pai de família.

Aqui você só existe de acordo com o que se tem, nasce pobre, preto, se f****, não é ninguém.

¹¹Slams ou poetry slams são encontros de poesia falada (spoken word) e performática, geralmente em forma de competição, onde um júri popular, escolhido espontaneamente entre o público, dá nota aos slammers (os poetas), levando em consideração principalmente dois critérios: a poesia e o desempenho. Resumindo, o slam é o "esporte" da poesia falada.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ktcCXxX6oE8>

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0aisYRI5fSs>

Em uma real e interminável novela, o favelado quer ser playboy, enquanto o playboy paga de favela
 Não se espera muito de quem vive a margem da sociedade, são os ditos marginais
 Sem conhecimento do que é igualdade, trabalhadores enfrentando todo dia o trem lotado
 Pra por na mesa alimento, e quem sabe algum dia ser notado
 Deixar de ser indigente, no meio de tanta gente, como a gente, roubando e matando gente
 Já que o foco ta no muleque sem oportunidade e que caiu no crime, pois camufla o golpe das autoridades
 Que dão as ordens, oprime, oprime os pé de barro, os neguinho, os pobres. Mas não pode oprimir morador de bairro nobre.
 Essa é a realidade mostrada nos jornais de televisão, onde todo herói usa terno.
 E todo favelado é ladrão, as ninguém mostra o que acontece por debaixo dos panos
 Existem táticas infalíveis para evitar os danos, e sabe de mais?
 Se não é pago, é apagado, pois tudo tem um preço, mas nem todo mundo é comprado
 Por que mesmo nessa guerra, existem gente de bem, guerreiros sabem que riqueza de verdade, não é só vintém, mas eu não to entendendo nada, estão querendo me calar, estão tirando até o direito de ser livre e argumentar,
 Não aguento ver miséria e minha terra doente, até quando favelado será dito delinquente? Não há quem aguente, então meu bem, nem tente, vai dizer que vitimismo e todo mundo ta contente,
 Eu quero pão de cada dia e força pra lutar, com quem se move por dinheiro e acha que vai me comprar, tiraram nosso direito, tentaram nos enganar, não é tão público assim
 Se a gente tem que pagar, não tem educação se não for privatizado, não tem locomoção
 Transporte público é pago, não tem mais saúde, imposto até nos remédios,
 e por falar em moradia, falta mas não falta prédio, dizem que falta renda, já tiraram até merenda
 Estão tentando até tirar, o direito de argumentar, mas filho teu não foge a luta
 E tamo aqui pra luta

Vários estudantes das duas salas já conheciam esse estilo de rap e os que não conheciam se surpreenderam pelo talento dos duelantes, em especial das meninas. Utilizei a batalha de rap freestyle e os textos de SLAM com a pretensão de suscitar os estudantes a criarem um texto ou debaterem fazendo uso dessa arte. Mas não consegui um retorno dos estudantes quanto a essa produção. Os alunos não se demonstraram à vontade para debater através de rimas. As duas salas consideraram uma forma de arte, cujos artistas têm talento nato para os feitos. Como este projeto foi desenvolvido de maneira a privilegiar a vontade e decisões dos estudantes, não insisti na elaboração das batalhas, os alunos solicitaram um debate como o do filme *O grande Desafio*, mais tradicional mesmo.

Então, acabei usando as batalhas como uma forma de demonstrar que a argumentação oral é uma prática interessante e importante para a construção da formação de opinião, para se explicar, sustentar uma ideia, expressar-se sem precisar recorrer a gritos ou ataques pessoais.

No “freestyle”, temos também uma valorização da modalidade oral, tão desprestigiada no contexto escolar. Ideia ancorada historicamente no mito de que a escrita é superior à fala. O uso do freestyle quebra a ideia de uma visão

monolítica da língua, a qual considera que há uma “única forma certa de falar”, a que se parece com a escrita (MARCUSCHI, 2001). Os debatedores utilizam de um vocabulário próprio dos jovens, com rimas carregadas de gírias e variações sociais e isso não deve ser visto como algo negativo, apenas como uma variação da língua.

Levar o gênero oral através do debate freestyle para a sala foi importante também para analisar os aspectos dessa prática. Portanto, coletivamente, examinamos qual o propósito daquela atividade, quem eram os interlocutores, qual a temática, as informações não verbais que identificamos ao explorar as apresentações (referentes à multimodalidade). Assim, fui perguntando aos alunos e eles foram respondendo e construindo comigo uma trajetória de identificação desses elementos.

A busca por duelos freestyle através da Internet foi laboriosa para mim. Eu estava buscando debates que pudessem retratar temas como os que estávamos trabalhando no projeto, mas só conseguia encontrar tais debates com um certo conteúdo preconceituoso nos discursos. Os MCs exploravam um vocabulário baseado em xingamentos ou depreciação à figura do oponente.

Segundo a escritora Janaína Vianna da Conceição (2014), essa relação de zombaria dentro das batalhas é aceita pelos participantes, pois suas interações apresentam uma relação jocosa. Ou seja, faz parte do show de improviso desqualificar ou zombar do duelante no contexto do duelo. Foi importante explicar isso aos alunos, para que eles não achassem que algumas ofensas pesadas e xingamentos que ouvimos nas batalhas se transportavam também para o lado pessoal entre os participantes.

Não considerei ser uma boa fonte de estudo, mas problematizei isso com os alunos em sala, já que propus, como atividade de casa, uma pesquisa sobre debates desse gênero. Não é escondendo os preconceitos e discriminações que tais atos serão extintos. Mostrar essas performances aos alunos é uma forma de demonstrar os estereótipos de maneira viva, real, ratificando, inclusive, como nem mesmo em uma atividade vinculada à periferia essas categorias de gênero, raça e classe estão livres de conotações preconceituosas¹⁴. Não aprofundei a

¹⁴Batalha entre Negra Rê e Emicida feita em 2006: O rapper deprecia a figura da sua duelante, relacionando sua estética e cor ao trabalho de diarista e menospreza seu cabelo trançado e seu corpo feminino. A duelante responde

análise dessas batalhas, apenas as assistimos e fomos comentando e identificando os aspectos preconceituosos relacionados aos marcadores que estávamos estudando.

Foi importante problematizar isso também como uma tentativa de não romantizar demais o hip hop, supondo ser a tábua de salvação da educação. Assim como diversos movimentos artísticos e sociais, o hip hop pode confirmar uma política de consumo, de uso de drogas de maneira romantizada, de uma estereotipação da mulher, do negro e do pobre, etc. Levei algumas batalhas freestyle para confirmar isso e também levei para análise algumas letras de rap, que os estudantes me enviaram pelas redes sociais como escolha de música para dançarem nas apresentações da culminância do projeto. Diante disso, analisamos em conjunto se seria interessante escolher essas músicas, muitas do universo hip hop e pop dos Estados Unidos.

Os alunos argumentaram que a escolha feita era por conta da melodia, “da batida” que a música tinha e que seria muito boa para elaborar a coreografia. Mas depois que analisamos em sala as letras dessas músicas, as turmas perceberam que seria um contrassenso depois de estudarmos aqueles temas, apresentarmos para toda a escola músicas com aquele conteúdo. Isso poderia, inclusive, ratificar o preconceito que algumas pessoas já possuem sobre o rap, atrelando-o sempre ao universo da criminalidade. Um exemplo problemático foi visto na música *Panda*, do rapper americano Desiigner, que romantiza e naturaliza o mundo do crime, uso de drogas, além de fazer uma comparação relacionada ao feminino de maneira bastante depreciativa¹⁵.

Mesmo com um ritmo maravilhoso para criar uma coreografia e uma batida excelente, ao analisarmos nossos objetivos durante o projeto, percebemos que não seria interessante nossa sala dançar ao ritmo dessa

usando um discurso empoderado sobre o orgulho de sua cor, de seu cabelo e classe social. Mas mesmo assim perde a batalha.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AWPzHi4kxzY>

¹⁵ Tradução de um trecho da música *Panda*: “Cara, eu sou macho como o lutador Randy Savage. Atirando do Oscar direto pro Grammy Cara, pare de ser uma vadia dramática. Espero que vocês aí fora me entendam. Tenho muitas gatas em Atlanta. Enrolando meu baseado, tomando esse drink Lean com Fanta. Fraudes nos cartões de crédito. Roubando licores no ponto de droga” Disponível em: <https://www.letras.mus.br/desiigner/panda/traducao.html>

música. Importante frisar aqui que não me comportei como uma censora dos estudantes, exigindo a mudança da letra. Apenas demonstrei para a turma a minha preocupação em apresentar essa canção na escola. Uma coisa é ouvir uma música com qualquer teor que o agrade em um fone de ouvido e em casa, outra coisa é usá-la como elemento de uma produção coletiva escolar. Confesso que fiquei aliviada quando os alunos resolveram mudar de música ao estudarmos seu conteúdo.

Depois que analisamos as batalhas freestyle, deixei que os alunos formassem os espaços dos debates, baseados nas afirmações da questão 20 da atividade 5 ou em outros temas sugeridos e estudados por eles mesmos em casa. Chamamos de “debate freestyle” justamente por saber que nos corredores já havia muitos burburinhos dos estudantes citando temas sobre os quais eles queriam se esclarecer, além dos que já estávamos discutindo, a saber: o casamento homoafetivo é um direito ou violação de valores?; A militarização das escolas é uma boa solução para melhorar a qualidade do ensino?; O porte legal de armas ajuda a diminuir a violência?; O ensino religioso deve fazer parte do currículo da escola? Além do mais, era um debate freestyle porque poderia ser produzido de maneira mais formal ou informal, com uso de linguagem variada e livre expressão de pensamento, além de que era um debate aberto, com contribuições de todos os alunos da sala, não somente dos debatedores que se apresentavam.

Importante notar que o debate estimulou a participação de alunos de outras salas, inclusive do ensino médio.

A atividade serviu como uma avaliação, diante de tudo que discutimos durante todo o projeto. Chegara a hora em que eu avaliaria como os debates entre os alunos poderiam ser construídos a partir de argumentos consistentes, contextualizados e bem fundamentados. Obviamente, avaliei de maneira mais processual, visto que foi uma atividade inicial, em que estariam presentes ali nervosismo e inquietação próprios da prática escolar.

Os debates entre alunos da própria sala serviram também como treino para os debates interclasses que aconteceram depois da semana de culminância do projeto. Argumentar requer treino e aprendizado constante como nos explica Cabral (2011, p. 142): “o uso da linguagem é comparável a um jogo

cujas regras devemos aprender jogando (...) e precisamos expor nossos alunos a um variado leque de jogos de linguagem argumentativa”.

Figura 22 : Roda de conversa para escolha dos temas para debate



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 23: Debate na turma do nono B



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 24: Debate sobre Redução da maioria penal



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Importante que o aluno Kleber (9ºB) trouxe o tema da militarização de uma escola estadual da região de Cajazeiras e inquietado por isso nos informou sobre a decisão do governo de militarizar de maneira extremamente autoritária, sem consulta à população e aos professores (que se mostram contrários à proposta).

Segundo o aluno, parte da reserva das vagas da escola seria feita para filhos de militares, o que estava provocando grande repercussão na vida da comunidade, cujos filhos já frequentam a escola por muitos anos. Inúmeros alunos da sala se mostraram indignados quanto à determinação, visto que, para a grande maioria, “não seria legal estudar em uma escola sem liberdade” (Davi, 9º B) ou “não quero ter que vir pra escola vestida do mesmo jeito que todo mundo” (Marcela, 9º B). Mais uma vez, a afirmação da identidade estava latente neste debate. Júlia citou uma reportagem a que assistiu em que exemplificava um país europeu como nação em que as pessoas estudam com liberdade e que possui a melhor educação do mundo (acredito que tenha sido a Finlândia).

Outros alunos defenderam a militarização como forma de conter a violência, o uso de drogas e desrespeito aos professores nas escolas, além de

citarem dados que comprovavam o alto índice de eficácia nas notas que avaliam o desempenho dos alunos que estudam em colégios militares. Natália argumentou que “não tem nada a ver comparar um país tão grande e violento como o Brasil com países tão pequenos e desenvolvidos como os europeus”

6.4 OFICINAS DE PRODUÇÕES MULTIMODAIS

Dia 14 de julho – OFICINAS DE CONSTRUÇÃO DE RAP E PRODUÇÃO DE MATERIAL VISUAL

Objetivo das oficinas: produzir a letra de rap e o material de apresentação da sala para culminância do projeto

Duração: duas aulas geminadas de 50 minutos cada

Neste dia, produzimos de maneira coletiva a letra da canção de rap que as duas turmas teriam que apresentar na culminância do trabalho. Alguns alunos com mais aptidão para criação literária levaram sugestões para que a turma acatasse ou não. Nesse momento de elaboração, posicionei-me apenas como mediadora, na resolução de dúvidas quanto à escrita das palavras ou quanto aos aspectos de coesão, revisando com eles o que tinha sido ensinado sobre os elementos de progressão textual.

Segundo Bortone e Martins (2008), é preciso ensinar a escrita, contribuindo para que o aluno adquira proficiência, sem promover bloqueios ou tremores. Uma das maneiras que encontrei para ir reforçando isso foi pedindo para que cada aluno escrevesse parte da música, tentando adequar sua escrita à escrita do outro; para tanto, ia anotando no quadro as contribuições de cada um, com a monitoração da aluna Juliana, a MC e principal autora da turma.

Figura 25: Produção coletiva de letra de rap



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Meu objetivo maior ali era não restringir a capacidade de expressão das minhas turmas. Deixei-os à vontade para escreverem o que sentiam sobre o tema do projeto que eles estavam realizando, diante de todas as discussões e atividades empreendidas em sala de aula.

Assim ficou a letra do rap revisada e apresentada pelo 9º B:

Evolução

Sou negro do gueto, mereço respeito
Direitos iguais em mereço rapaz
Moro na favela mas não sou ladrão
Tenho pele negra mas sou teu irmão

Pra arrumar emprego, só de chapinha
Se for de black nem rola mainha
Vamo mudar logo isso aí, o meu cabelo não é pichaim

Pode ser rico, pode ser pobre
Pode ser branco, pode ser preto

Sentimos frio, sentimos calor e o nosso sangue é da mesma cor

Vida de negro não é mole não
Se entro na loja pensam: é ladrão

Fique esperto aí meu irmão
Todos os negros têm um coração

Negro rico pode ser respeitado
Mas se ele for pobre é sempre humilhado

Pra vencer o preconceito, estude na vida
Porque na verdade é a única saída

Divisão de classe é o que nós vemos
Todavia o respeito é o que nós queremos

Você que é racista tem um defeito
Precisa estudar pra acabar com o preconceito

A escravidão já foi abolida
Hoje tenho direitos e não abro mão
Saiba que o racismo é crime mermão

Pode ser rico, pode ser pobre
Pode ser branco, pode ser preto
Sentimos frio, sentimos calor e o nosso sangue é da mesma cor

Então acorde que a evolução de consciência já começou!!

Autoria: Juliana Sousa
Co-autoria: Turma do 9º ano B

No Nono A, foi o aluno Gustavo quem escreveu a letra do Rap no quadro,
com a contribuição de toda a turma:

Desabafo racial (9º ano A)

Seja bem vindo ao país multirracial,
onde o preconceito aqui é
Surreal
Discriminam qualquer um
Se se não tiver valor social
Falou em real é comigo mesmo tal
Governo desgovernado
Comandado por boçal
É o ataque!!!

O que mata mais um morador de rua
A polícia, a fome ,ou crack ou frio
A chuva, o pó? Meu truta
O inverno tá vindo aí doe casacos e luvas
Alimentar uma família tá raro
Se o frango tá caro ainda tem
Papelão na carne

Refrão:2x
Uoouuu cadê o respeito? nesse mundo
Ainda existe muito preconceito !!!

Essa historinha de democracia racial
Não, não acredito, não acredito nem a pau
Aqui não tem essa de somos tudo igual
Em cada lado que eu passo o racismo tá
instalado
Pode ser no shopping, na novela ou no
mercado
Temos que nos juntar pra resolver esse
problema
O morador de rua não tem remédio nem
emprego
Falta ainda muito pra nos livrar desse efeito

Uooo cadê o respeito? Neste mundo ainda
existe muito preconceito

Autores: Güh MC, Rasfa MC, Bia Coroa
Co-autores: turma do nono ano A
Cantores: Dinho MC , Güh MC

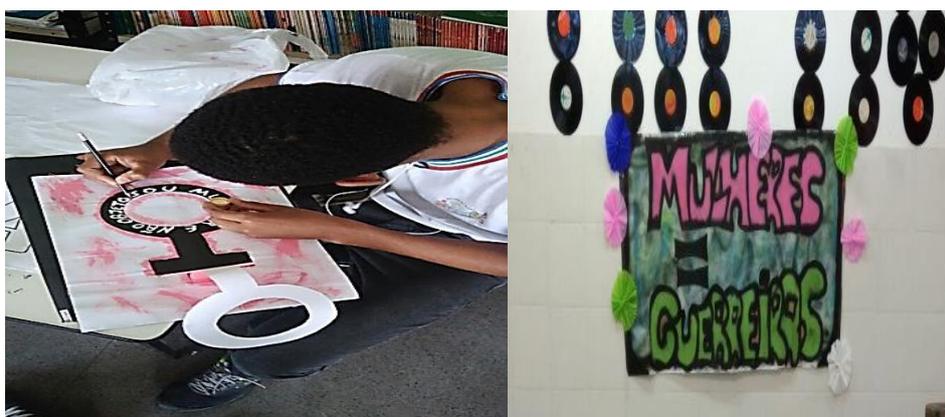
Depois dessa oficina de criação coletiva, iniciamos o processo de elaboração dos painéis que seriam expostos nas salas. Novamente, deixei as turmas livres para elaborarem os trabalhos.

Bortone e Martins (2008) observam que, como toda manifestação linguística é também basicamente argumentativa, é necessário oferecer subsídios para os alunos pensarem a respeito do assunto. Ao utilizarem as imagens e dizeres nos cartazes, uma das observações que mais pontuei foi: temos que informar e convencer nosso visitante no dia da culminância acerca dos temas que trabalhamos nesse período todo do projeto. Para produzir sentido, ser coerente, o texto deve fornecer informações adequadas para o leitor construir uma representação do mundo textual.

A turma do 9º A resolveu focar mais nas questões raciais, a do 9º B nas questões de gênero.

No dia, tive que permanecer para o turno vespertino para acompanhar a produção dos trabalhos, porque a escola não dispõe de funcionário para monitorar a biblioteca. Nenhuma das duas turmas conseguiu finalizar o trabalho apenas pela manhã. Então muitos voltaram após o almoço para terminá-lo.

Figura 26: Produção de cartazes sobre questões de gênero



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Não pude conter minha alegria em saber que os idealizadores dos cartazes do nono B sobre valorização da mulher foram, em sua maioria, os

meninos da sala. Lucas (9º B) veio me dizer “pró, eu nunca parei para pensar que mulher sofria tanto assim. Desde o dia em que ouvimos a música, eu passei a arrumar a casa e colocar meu prato de comida ao invés de pedir a minha vó. Eu levei foi ela para passear na praia, porque ela só fica entocada dentro de casa”. Nesse momento, fiquei bastante emocionada. Não tenho como mensurar a importância desse projeto para os alunos, mas só por esse relato, eu me senti extremamente grata por ter participado disso tudo. Suponho que não seja nada fácil para um garoto de 18 anos falar isso assim na frente de outras pessoas.

Figura 27: Produção de material visual sobre questões raciais



Fonte: Acervo Pessoal, 2017.

Ao longo das produções, fui avaliando individualmente cada estudante e me surpreendi com a participação de dois deles, que pouco ou nada produziam em sala e mantinham uma relação levemente conflituosa comigo, em diversos momentos. Quase sempre pedia que fizessem as tarefas, desligassem o fone de ouvido ou participassem mais da aula e estes me ignoravam ou claramente não mostravam interesse no que eu estava sugerindo. Com o projeto, essa relação foi se estreitando mais e obtive respostas positivas em relação à participação e em inúmeras oportunidades percebi que estavam implicados pelas leituras do rap, pelas discussões e dinâmicas das aulas.

Em um dos dias de resolução da atividade do módulo, pedi a toda turma (9ºB) uma salva de palmas para os dois, visto que, pela primeira vez durante o ano eu estava vendo uma efetiva participação na aula de Língua Portuguesa. A turma inteira concordou e por mais que tenha sido uma algazarra, baseada em

gritaria e batidas em mesa, todos deram os parabéns aos alunos. Foi um momento especial para mim, obtive o sorriso dos dois, não sei se houve um salto de aprendizagem tão significativo para eles, mas só de ter despertado suas atenções já era um grande motivo para comemorar.

A dedicação para realizar as tarefas, o senso de organização e divisão de responsabilidades que cada aluno demonstrou foi algo inesperado, não só para mim, como para todo o corpo docente e gestão. Nos horários de intervalo pudemos socializar e avaliar as nossas salas quanto ao cumprimento das atividades e, de maneira geral, foi uma satisfação completa. Mais uma vez, eu me senti muito realizada por fazer parte do time do Rafael Oliveira.

Dia 18 de julho – ENSAIOS DA DANÇA E DESFILE

Objetivos: Produzir coletivamente uma coreografia para o desfile e para dança a serem apresentados na culminância do projeto.

Duração: duas aulas de 50 minutos cada

Os alunos das duas salas já haviam me mostrado parte da coreografia planejada para apresentarem, mas, ao me pedirem ajuda na sequência de movimentos, porque segundo eles “queriam passar mais empoderamento na dança”, eu me senti perdida, visto que de dança não entendo absolutamente nada. Já ficou em meu pensamento a busca de estratégia que pudesse ajudar os grupos nesse quesito. Depois de muito ter discutido com as duas turmas a importância de escolher uma música que trouxesse as questões trabalhadas e discutidas em sala de aula durante todo o projeto, as turmas decidiram por duas músicas muito significativas. O 9º A escolheu se apresentar na dança com uma música da cantora americana juvenil de rap Willow Smith (filha do ator Will Smith), cujo nome é Whip my hair (Eu jogo meu cabelo). A música retrata a auto-estima e o orgulho de se ter o cabelo afro (ANEXO D).

Quanto ao desfile, o 9º A decidiu pela música da cantora Karol Conka, “Bate a poeira” (ANEXO E), que retrata a diversidade, empoderamento e o respeito ao próximo. A turma ensaiou para desfilar com dois casais, um heterossexual e um homossexual, além de usar um cartaz ao final do desfile constituído pela frase “Consideramos justa toda forma de amor”. Elogiei a

iniciativa e os incentivei a criar também uma coreografia do desfile, para não ficar muito solto, gerando suposta confusão na apresentação.

A inclusão da temática LGBT foi feita pelos alunos, não estava prevista no projeto e deixei que a turma ficasse livre para expressar seus pensamentos quanto ao tema. Discutimos antes a importância que tinha isso para eles e as respostas foram muito positivas. A turma lembrou do caso ocorrido há dois meses com um aluno do terceiro ano, que havia cortado os pulsos por conta da não aceitação da família quanto a sua orientação sexual. A escola toda ficou bastante sensibilizada, em especial, porque o aluno é muito querido por todos. A pesquisa nacional Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, publicada em 2009, revelou que as atitudes discriminatórias mais elevadas em relação à sexualidade, se relacionam a gênero (38,2%) e orientação sexual (26,1% gênero), portanto nada mais justo do que ampliar o debate sobre preconceito para a esfera da orientação sexual.

A Base Nacional Comum do Ensino Fundamental, entregue ao Conselho Nacional de Educação em 2017, apesar de submetida a uma onda de polêmicas que giram ao redor dos termos utilizados quando se refere à orientação sexual, ainda mantém o texto que cita as competências gerais a serem trabalhadas na escola e a necessidade de não haver preconceito de qualquer espécie no processo de ensino-aprendizagem:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL, 2017, p. 19).

Estimular os estudantes na busca por essa empatia, pelo respeito ao que é diverso de si, desconstruindo seus próprios preconceitos é fundamental em uma educação que se diz acolhedora e libertadora. Quando a equipe do desfile me pediu para que pudessem se apresentar enfocando essa temática, percebi que era uma tomada de decisão potente, para se autoafirmarem, para quebrarem as amarras do medo e do preconceito próprio e alheio, eles queriam dar esse

recado a toda à escola e eu acatei. Porque, como nos aponta, a partir das diretrizes nacionais, a escritora Claudia Pons Cardoso (2012) em sua tese de doutorado sobre feminismo negro:

A orientação sexual está longe de ser uma escolha livre e voluntária, mas identificar-se “como gay, lésbica ou bissexual, seja perante amigos/as e familiares, seja em contextos mais públicos, representa, em contrapartida, uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição crítica diante das normas sociais” (BRASIL, 2009, p. 130 APUD CARDOSO, 2012, p. 229).

O 9º B dançou ao ritmo da música “Tombei”, da cantora de rap Karol Conka (ANEXO F). A música também retrata o empoderamento da mulher, em especial da mulher negra. Mais uma vez as dimensões de sexo e raça estão atreladas na perspectiva interseccional, pois há a necessidade de:

Pensar a subordinação a partir de uma visão interseccional, pois tal compreensão torna patente que a opressão é experimentada a partir de um lugar que é dado pela forma como gênero, raça, classe e sexualidade se entrecruzam, em diferentes pontos, permitindo, com isso, a rejeição das explicações sustentadas na adição de opressões, uma visão que cria grupos mais discriminados do que outros (CARDOSO, 2012, p. 58).

Os ensaios aconteceram nos dois turnos escolares, mesmo sem minha presença à tarde, visto que estou trabalhando em outra escola. Pedi à direção que liberasse a entrada das duas equipes que iriam ensaiar, pois estávamos atrasados na preparação da coreografia. No 9º B, a ajuda do professor de Artes foi fundamental na elaboração do trabalho. Quanto ao 9º A, pedi a ajuda de uma ex-aluna, Camila, que mantém contato comigo nas redes sociais e mora perto da escola. Ela foi dois dias à tarde nos auxiliar na coreografia da turma.

Quando Wallace Silva, um aluno do Ensino Médio, que é dançarino profissional, viu-me estressada e apreensiva tentando montar uma coreografia com a turma, ele se ofereceu para coreografar todo o restante das danças que faltavam. Eu fiquei admirada com o nível de engajamento do estudante, para ajudar alunos que nem eram de sua turma.

Diante dessa ajuda de fundamental importância, os estudantes que iriam dançar foram trocando informações e ideias entre eles e a coreografia foi se consolidando e ficou muitíssimo bonita e vigorosa. A mensagem que estava

sendo passada pelos passos e gestos eram de muita imponência e afirmação identitária. Era o corpo também argumentando, era a garota mais gorda da sala mostrando que era bonita como qualquer outra, eram as batidas de cabelo para demonstrar seus encantos, era um olhar de reprovação às declarações racistas, homofóbicas ou gordofóbicas que poderiam vir da plateia ou estavam declaradas na música.

Assisti a todos os ensaios das turmas e percebi que os alunos não queriam apenas apresentar uma dança sendo reproduzida ao som de rap, eles queriam passar uma mensagem de despertar da consciência, de exigência de respeito pelo próximo e de contestação, com passos de break, de pop e de pagode baiano também.

Fizeram essa mistura de passos para demarcar o respeito a qualquer manifestação musical, segundo a aluna Talita (9º B): “é uma metáfora para dizer que somos livres para ser quem quisermos e gostar do que quisermos”. Diante dessa fala, não tinha mais dúvidas se o aprendizado aconteceu de fato com as aulas do projeto. O empoderamento nos gestos e passos tem a ver com autoconhecimento, autoestima e com a impressão de sentir e dizer: “Eu posso” e isso tudo permeado pela palavra, pela força do argumento.

Figura 28: Ensaios da coreografia de dança



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

6.5 GRAFITANDO O RAFAEL

DIA 21 DE JULHO – OFICINA DE GRAFITE E CONTINUAÇÃO DE ENSAIOS

Objetivos: Compreender o desenho e a pintura como meios expressivos, com valores históricos – culturais de importante papel social.

Compreender o uso dos elementos básicos da linguagem visual; Identificar os significados expressivos e comunicativos das formas plásticas; Enfocar em linhas gerais as diferenças entre grafite e pichação.

Duração: uma manhã inteira.

Os grafiteiros Mônica Santos Reis e Jocivaldio Santos Silva foram convidados para ministrar uma oficina de grafite na escola. Eles já realizam grafites por toda a cidade e são requisitados sempre para trabalhos em escolas das redes públicas de ensino. Antes da chegada dos dois artistas, reuni as duas turmas de nono ano em uma só sala e retomamos alguns conceitos que já havíamos estudado em aulas anteriores: diferença entre grafite e pichação e leitura de imagens como textos carregados de sentidos não verbais.

Solicitei que os alunos expressassem o que haviam pensado, mostrassem os desenhos feitos acerca das temáticas desenvolvidas ao longo do projeto e pedi para que se organizassem na hora da oficina, para não haver tumulto diante do espaço tão limitado. Enquanto não começava a oficina, os alunos dançaram, mostrando-nos a coreografia já toda pronta e terminaram os cartazes e preparativos para a culminância. A professora Rebeca ficou com uma parte dos grupos na biblioteca e eu fui acompanhar os ensaios das duas turmas em outra sala.

A oficina começou às 9:00 da manhã. Abrangeu o conhecimento sobre arte, suscitando a transformação de um ambiente cinza e sem vida num lugar criativo e interessante, através do trabalho com as formas de expressões artísticas do grafite. Houve também um debate sobre a questão do coletivo/individual. Os artistas abordaram a necessidade de se preservar os ambientes coletivos da escola, evitando pichação e sujeira nas paredes.

Figura 29: Oficina de grafite na escola



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O aprendizado da oficina teve como base o planejamento e realização de painéis pela escola. Para tal tarefa, foi necessário escolher os locais e fazer uma planta para elaborar croquis em escala, compondo os desenhos atrelados às ideias dos alunos, para chegar a um projeto em comum.

Importante salientar que até mesmo a escolha dos locais a serem grafitados partiu dos estudantes. Pediram para colorir a entrada do pavilhão da merenda, entrada dos banheiros, pavilhão de aulas 2 e parede do campinho improvisado de futebol, em que eles brincam. Em cada sala, haviam sido eleitos alguns representantes para participar mais ativamente da oficina com os grafiteiros, levando ideias de imagens e desenhos que representassem os temas trabalhados em sala de aula. As imagens que tomaram forma nas paredes foram estas:

Figura 30: Grafites com tema diversidade e identidade



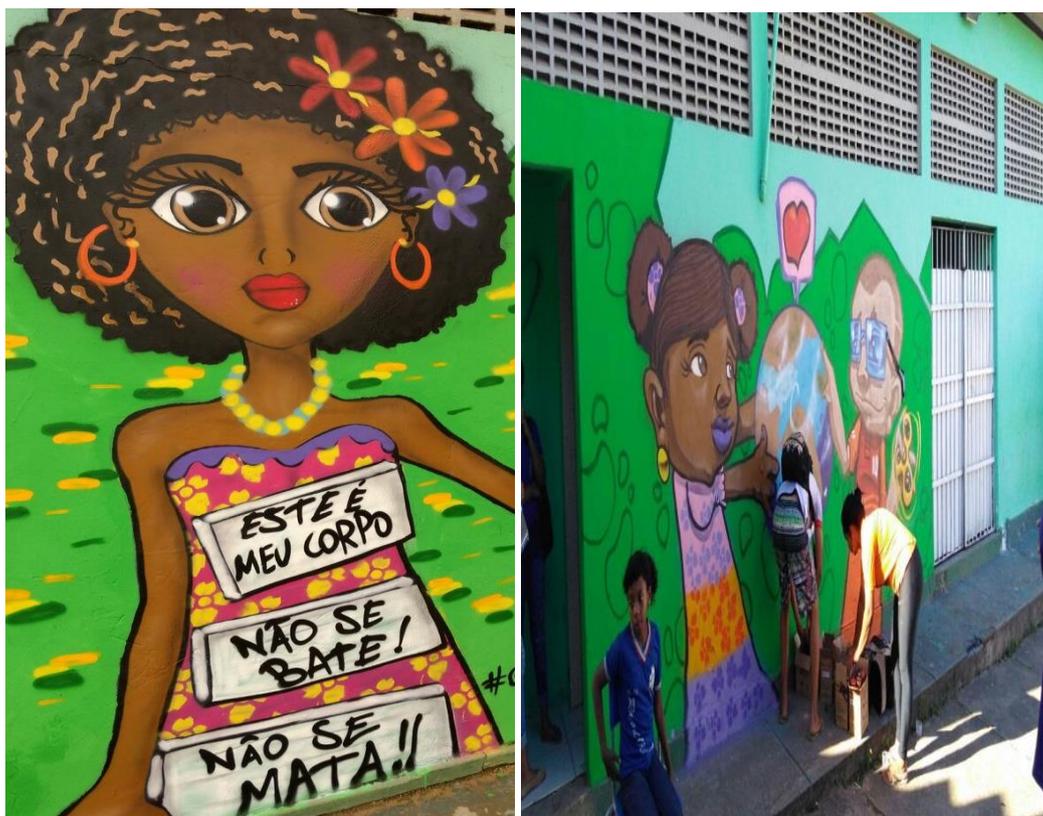
Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 33: Grafites com tema Respeito e Tolerância



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 32: Grafites com tema respeito ao corpo negro e respeito ao meio ambiente



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Para mim, as imagens foram muito significativas e representativas de um esforço coletivo que a escola teve em discutir temas muito sérios que permeiam a sociedade, muitas vezes invisibilizados ou menosprezados. A reflexão sobre tudo isso está estampada nas nossas paredes agora, para nos fazer lembrar a responsabilidade que temos com os jovens na construção da cidadania.

Foi um dia muito alegre para todos nós. Os estudantes a todo o momento queriam tirar fotos para postar em redes sociais, orgulhosos pela cor e pela vida que a escola agora possuía. Tainá, 9º A, me disse: “agora sim pró, a escola está bonita, tá dando orgulho!” George (9ºA): “eu vou fazer questão de dizer que estudo no Rafael, aquela escola toda grafitada”. Para Gustavo (9º A): “deveria ter grafitado mais, achei pouca coisa, ainda tinha várias imagens que poderiam ter feito para representar o que fizemos no projeto, eu faria a imagem de um MC e de um skatista”.

Figura 33: O orgulho diante do novo visual da escola



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

6.6 CULMINÂNCIA DO PROJETO PARA TODA A COMUNIDADE

DE 24 A 27 DE JULHO – CULMINÂNCIA DO PROJETO

OBJETIVOS: Apresentar os resultados do projeto realizado ao longo da Unidade para a comunidade escolar.

DURAÇÃO: manhã inteira

Os dias das apresentações das produções foram divididos da seguinte maneira: dia 24 e 26 de julho – Ensino Médio. Dias 25 e 27 de julho – produções do Ensino Fundamental. Tivemos que dividir dessa maneira, porque, como já relatado, a escola não possui espaço coberto que abrigue a todos. Adaptamos o espaço correspondente ao pavilhão da merenda, colocamos cadeiras e separamos um cantinho para o DJ se posicionar. Mesmo com essa separação de séries, houve um grande aperto por conta da quantidade de alunos presentes.

6.6.1 Dia 25 de julho - apresentações orais, exposição de painéis e desfile temático

No dia 25 foi a vez do desfile e da apresentação dos painéis artísticos com exposição oral. As duas turmas enfeitaram a sala e expuseram tudo que foi produzido, encenando um espaço hip hop com todas as suas manifestações.

Figura 34: Pick Up produzida pelos estudantes



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 35: Exposição temática em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Um dos critérios de avaliação do corpo docente com a comunidade escolar sobre a sala visitada era a relevância estética das produções atreladas ao movimento hip hop e temática trabalhada. A turma do 9º B arrumou a sala com cuidado, representando todos os elementos do movimento nas paredes, tínhamos a presença de dois MCs tocando rap e fazendo rima, uma pista de dança para disputa de break e apresentações de coreografias, com caixas de som feitas de papelão, uma parede estampada com discos e os cartazes refletindo a temática das questões de gênero e do preconceito racial. Os visitantes puderam dançar e foram bem acolhidos pelos estudantes.

Quanto à apresentação oral, as grandes protagonistas foram as alunas Júlia e Marcela, que utilizaram de um discurso contundente e de resistência para falar das opressões sofridas pelas mulheres, em especial, das mulheres negras e da periferia:

Figura 36: Argumentação pública feita pela estudante do nono ano B



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Transcrição da apresentação de Marcela (aluna de 15 anos):

“No Brasil existe uma cultura machista muito forte, com as mulheres de maneira geral e com as mulheres negras ainda mais. A desigualdade é maior porque a mulher negra da periferia se sofrer algum tipo de abuso é mais discriminada ainda. Dizem logo: essa daí

quer ser estuprada, quer chamar atenção com essa roupa. Mas não é isso, a mulher pode usar a roupa que ela quiser, pois o corpo é dela, ela pode usar o que quiser, aonde ela quiser, a hora que ela quiser. No painel tem essas mulheres negras. Por quê? Porque muitas vezes as pessoas falam assim é da cor do pecado, é isso é aquilo, mas o que significa isso? As mulheres negras sofrem muito preconceito com isso. Ela deve ser valorizada pela raça que ela tem, pelo que ela é, pela cor dela. Então o que é isso? Não existe isso de dar cor do pecado. Ela é negra, é bonita e pode fazer o que quiser com o corpo que é dela, porque o corpo pertence a ela, devemos acabar com isso! Outra coisa é que as vezes a mulher trabalha no mesmo emprego que um homem e ali ela ganha menos e o homem ganha mais. Por quê? Qual é a diferença? Se os dois trabalham da mesma maneira. Muitos dizem que ela não pode trabalhar ali. Mas ela pode sim. Quando a gente pede igualdade, muitas vezes as pessoas pensam que a gente quer ser igual ao homem, quer carregar cimento, mas não é isso. A gente só quer igualdade, nossos direitos, direitos de mulher, direitos que nós temos, o direito de vestir a roupa que nós queremos, de andar na rua como queremos, o direito de ir a hora que nós quer. Muitas das vezes a mulher sofreu um abuso e vai na delegacia, chega lá: Ah que roupa você tava usando? O que você tava fazendo, como você tava, que horas... Sim, qual o problema, ela pode ir onde quiser a hora que quiser e nem por isso tá pedindo para ser estuprada. Então é isso que nós temos que acabar, porque mexer com uma não é mexer com TODAS, mexer com uma é mexer com TODOS, porque isso envolve toda a sociedade”.

Os discursos de Marcela e Júlia foram amplamente aplaudidos e elogiados pelo corpo docente, gestão, funcionários e pais que estavam visitando a mostra. Por mais que eu busque palavras para traduzir aqui neste trabalho o que senti quando essas meninas tomaram a palavra e convocaram a todos para ouvir o que tinham a argumentar, não conseguirei realizar tal feito. Foi um momento de puro domínio da língua para contestar, para reivindicar respeito, visibilidade e consciência sobre seu valor dentro de uma sociedade extremamente machista e excludente. Além disso, foi uma fala que buscava adesão dos ouvintes, convocando-os a se mobilizarem pela luta coletiva. Segundo Cardoso:

A autoafirmação das mulheres negras, individual e de grupo, pode ser vista como um “ponto de identificação”, como ressalta Hall, sendo a autoafirmação realizada através da significação de um conjunto variado de recursos simbólicos, culturais e políticos que atua na produção e posituação de identidades e pode também ser acionado a favor de posicionamentos políticos, de ideias de pertencimento e de sobrevivência em sociedades racializadas. (CARDOSO, 2012, p. 60).

Aquela fala contestatória de Marcela, durante uma aula anterior quando se refere a seu corpo como sendo dela e que não deve sofrer nenhum tipo de abuso, refletiu nessa tomada de poder para se expressar em público. É da sua própria experiência que ela está falando, é do incômodo com a maneira como as coisas estão postas no convívio humano. Ao investigar mais a fundo a vida escolar dessas meninas em outras disciplinas, o que ouvi foi que falavam muito pouco, como disse o professor de artes: “elas ficam na delas”. Mas o projeto aparentemente estimulou essas meninas a se expressarem, a tomar a palavra, a voz que estava escondida em seus íntimos.

Cardoso (2012, p. 60) traz a perspectiva teórica de investigar as experiências das mulheres negras para entender como elas estão ressignificando os estereótipos a partir de uma autodefinição e valorização, “positivando, inclusive o adjetivo ‘negras’, que passou a identificar um sujeito político com uma agenda própria”

Isso foi o que ocorreu na sala do 9º A, quando as alunas decidiram estampar na parede o cartaz “ela é negra”, junto com outros observados pelo restante da sala que traziam expressões de cunho racista e preconceituosas. Ao ser indagada por uma professora do porquê aquele cartaz estava ali com outros, que tinham caráter de denúncia das frases racistas que proferimos diariamente, a aluna TÁCILA disse que justamente ia perguntar a todos os visitantes qual era a frase dentre todas aquelas que significava um elogio. Mas como a professora adiantou-se na observação, ela passou a explicar que “chamar uma mulher de negra é a forma mais bonita de dizer que ela é bonita, tão bonita quanto a branca, prefiro que me chamem de negra do que de morena”. É o corpo dela e de todas as outras meninas:

transformado em anunciação de uma posição política, em prática libertária, em afirmação de uma identidade negra, no Brasil, em “oposição à identidade do opressor”, por meio da valorização de símbolos e signos da cultura afro-brasileira, pois a “alienação do negro tem se realizado pela inferiorização do seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura” (MUNANGA, 2009, p. 16-17, APUD CARDOSO, 2012, p. 61).

Figura 37: Aluna dando um show de empoderamento feminino negro



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Naquele momento ali, eu percebi que o trabalho surtiu um efeito de tomada de consciência maior do que eu estava esperando, em especial, porque aquela aluna era uma das mais caladas durante o processo de aplicação das atividades em sala. Ela não estava participando tanto ativamente das tarefas como os outros alunos e, em determinadas situações, eu até percebia um desdém na expressão dela, que me fazia interpretar da seguinte forma: “lá vem a professora Marcela falar dessas coisas de novo”. Então, ouvir isso dessa estudante, na culminância, da maneira como ela fez, segura de seu discurso e estabelecendo relações de antítese às outras frases de cunho racista, fez-me celebrar o alcance do projeto que eles realizaram.

O 9º A arrumou a sala priorizando mais as produções de pesquisa e se organizou de uma maneira que a maioria dos alunos pudesse se expressar e apresentar os resultados do aprendizado adquirido durante o projeto.

Uma parte da sala ficou responsável em dialogar com os visitantes sobre as cotas raciais, outra parte sobre o racismo institucionalizado, outro grupo falou sobre a violência de gênero e contra a comunidade LGBT e mais dois alunos responsáveis pela apresentação geral do tema do projeto.

Figura 38: Apresentação sobre cotas raciais



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 39: Explicação oral sobre discursos que legitimam o racismo



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 40: Fala pública da aluna sobre a valorização da identidade do povo negro



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Na apresentação oral sobre as questões etnicorraciais e de gênero, a aluna Jacira brilhou em sua argumentação, defendendo a educação como forma de combate ao racismo e convocou a comunidade para uma valorização da identidade do povo baiano e negro. Houve nesse momento a contribuição muito pertinente do professor de artes Lindomar, que trouxe a questão da intolerância religiosa para o debate, reafirmando a necessidade de se repensar uma escola que discuta tais questões.

Fala transcrita da aluna Jacira, 14 anos:

“Independente de como a pessoa nasça ou escolhe nós temos que respeitar. É direito deles ser respeitado e dever nosso respeitar. O Brasil, né, ele é campeão em homicídios contra pessoas lésbicas, gays e trans. Elas são espancadas pelo fato de terem a escolha delas, só pelo fato de falar: eu gosto do mesmo sexo que o meu. E essa diferença a gente tem que aceitar porque o Brasil, ele é belo, pela diferença, independente disso. Então a gente tem que ver uma maneira da gente mudar esse contexto, mudar essa realidade. De que maneira, como a professora falou: através da educação, criar campanhas, conscientizando as pessoas, mudando o pensamento dessas pessoas, porque muitas vezes o que tá faltando para elas é educação. É triste no Brasil, mas é a realidade.

Outra questão é o racismo e isso é representado pelo projeto com frases que a gente usa muito: “ela é uma negra até bonita” ou “o cabelo dela até que né muito ruim”, como se o cabelo afro fosse ruim e não é isso, hoje eu acho meu cabelo belo, maravilhoso e tenho orgulho da minha cor, eu tenho orgulho de onde eu vim. E a gente não tem que

levar em consideração só aquele racismo que a gente vê, que a gente percebe de imediato. Mas tem aquele que aos poucos vai (...) isso (...) o racismo velado, eu tinha esquecido essa palavra (...). Esse racismo velado tem que ser combatido também, vamos valorizar nosso povo baiano que a maioria é negra e somos muito bonitos sim”.

Figura 41: A turma do nono A reunida após finalização das apresentações orais



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 42: A turma do nono B reunida após finalização das apresentações orais



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

6.6.2 Desfiles

Os desfiles aconteceram na área do refeitório e foram organizados na ordem crescente das séries. Cada turma entrava com a música que havia escolhido, relacionada ao tema trabalhado em sala de aula.

Figura 43: Abertura do desfile com participação de dois alunos da cena hip hop



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O 9º ano desfilou ao som da música Bate a Poeira, de Karol Conká, e saiu em defesa do lema “Consideramos justa toda forma de amor”, escrita em cartaz.

Uma aluna denunciava a violência contra comunidade LGBT. Outra aluna deu seu recado estampado na camiseta “não é falta de homem

Figura 44: Um desfile bem politizado



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 45: Lema do desfile “Consideramos justa toda forma de amor”



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O 9º B trouxe uma mensagem de respeito às mulheres e encenaram uma peça teatral, ao som de uma batida personalizada gravada em CD:

Figura 46: Desfile do nono B denunciou o machismo



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O desfile foi um sucesso absoluto no projeto. Era muito perceptível o contentamento de quem desfilava e dos que assistiam. Trata-se de uma atividade extremamente simples, que não requer nada mirabolante para ser realizada, mas que possui um impacto absurdo na valorização da identidade desse jovem. O corpo foi transformado em “anúnciação de uma posição política, em prática libertária, em afirmação de uma identidade negra, em ‘oposição à identidade do opressor (CARDOSO, 2012, p. 61).

6.6.3 Dia 27 de julho- apresentações de rap, break e danças coreografadas

A apresentação de Rap aconteceu com mixagem do DJ Marcelo Maia, contratado pela escola para contribuir com o projeto. Os alunos usavam o microfone para cantar o rap que foi produzido pela turma ou individualmente e as letras foram distribuídas em folhetos para acompanhamento dos ouvintes. Infelizmente, a acústica do ambiente não ajudou muito no entendimento de algumas canções, mas o objetivo de criação de uma letra que expressasse a voz desses estudantes foi atingido:

Figura 47: Apresentações das canções de Rap



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

As apresentações de rap consolidaram a percepção do hip hop como foma de resistência às imposições culturais das classes dominantes. Através das letras produzidas pelos estudantes, percebemos que houve uma valorização da reafirmação etnicorracial oriunda dos debates estabelecidos em sala de aula. A maioria das músicas tratava de denúncias de racismo e preconceito. Essa atividade mostrou-se com um grande potencial político- pedagógico, visto que a interação entre as realidades dos protagonistas (estudantes) e os objetivos didáticos despontou-se como um trabalho em uma perspectiva da educação multicultural.

Dançarinos de break do bairro foram convidados para ministrar oficinas para os alunos, porém, por conta da falta de horário em suas agendas em datas anteriores, eles só puderam comparecer à escola no dia da culminância, de maneira voluntária. Os b-boys contribuem com a comunidade através da ONG chamada PDA Cajazeiras (Programa de Desenvolvimento de Área), é uma iniciativa popular que conta com a colaboração/participação de parceiros, do Loteamento Jardim das Mangabeiras, Cajazeiras VIII, com intuito de garantir o bem estar das pessoas, em especial crianças, adolescentes e jovens, atuando nas áreas de Educação, Saúde, Desenvolvimento Econômico (DEC), Sociedade Civil e Patrocínio, buscando contribuir com o desenvolvimento transformador dos comunitários e parceiros que dialogam politicamente com o programa. Já, por duas vezes, solicitei a ajuda da Instituição e fui prontamente atendida, uma para levar meus alunos a um passeio e outra com contribuição de transporte para atividade extraclasse, no cinema.

A atividade sugerida pelos dançarinos levantou a plateia de seus lugares para torcerem pelos competidores nas disputas. Os estudantes ficaram livres para dançar da maneira que melhor lhes convinhessem e foi muita rica a atividade. O corpo falante dos alunos impressionou a pais, professores, funcionários e convidados.

O que observei das oficinas e apresentações é que o break enseja uma sensação de liberdade em quem dança e a quem assiste. Podemos dizer que a dança de rua pode vir, então, a contribuir positivamente na relação da melhora da expressão corporal, timidez, e superar desafios do cotidiano, como a exposição desses jovens à violência e à criminalidade.

Engendrar uma análise aprofundada sobre a importância e características da dança de rua não é o objetivo desse trabalho, por conta da limitação textual, mas relacionar isso ao empoderamento da palavra, dos gestos e expressões, proporcionados pelo projeto é crucial para entender os mecanismos de resistência da periferia contra a opressão que a eles é perpetrada.

Figura 48: Rodas de break



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 49: Performances artísticas temáticas sobre transsexualidade



Fonte: Acervo pessoal, 2017

6.7 DEBATES INTERCLASSES

Já na terceira unidade, pude dar continuidade ao trabalho com a proposta de apresentação de debates interclasses. Os temas escolhidos pelas turmas para serem debatidos em público foram: Redução da maioria penal, Ensino de religião nas escolas e Cotas raciais.

Os debates aconteceram na sala do 9º B, que é mais espaçosa e clara. Alunos do Ensino Médio pediram para assistir às apresentações, por conta da prova de redação do ENEM que fariam em breve. Os argumentos desenvolvidos no debate poderiam ajudá-los na construção da dissertação.

Contamos com a presença de uma plateia composta pelas duas turmas, alunos do Ensino Médio e mais cinco professores (incluindo a mim) e a vice-diretora compondo o júri. A principal função do júri era analisar os argumentos de cada apresentação, julgando a qualidade das evidências, dando uma nota e fazendo uma explanação final sobre o que foi debatido.

O tempo de cada fala foi cronometrado por um estudante do terceiro ano, contando-se os momentos da apresentação do tema, réplica e tréplica, em dois minutos para cada oponente.

Figura 50: Debate com tema redução da maioria penal



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Os argumentos a favor da redução foram melhor desenvolvidos. Os componentes da equipe trouxeram estudos de psicologia para comprovar o discernimento que um jovem de 16 anos já possui sobre o bem e o mal. Argumentaram de forma incisiva sobre a necessidade de punição para quem pratica crimes hediondos, independentemente da idade. Além disso, a equipe soube persuadir a plateia, apelando para a estratégia da performance emocional.

Segundo Cabral (2011), a partir de Ducrot e Koch, o locutor coloca dois enunciados numa classe argumentativa se ele considera que os enunciados podem servir de argumentos a favor de uma mesma conclusão. A equipe usou um conjunto de argumentos que encaminhavam sempre para a necessidade de justiça: 87% dos brasileiros se sentem inseguros no país e querem redução da maioria; o número de adolescentes que reincidem no mundo do crime após a apreensão é alto, a falta de punição é estímulo para a prática de crimes.

Os oponentes a essas ideias não apresentaram uma pesquisa consistente sobre o tema e não aproveitaram argumentos desenvolvidos durante os treinos feitos em sala. Os principais foram: a superlotação das cadeias, o contato prejudicial que, supostamente, menores infratores teriam com criminosos de alta periculosidade em um ambiente de encarceramento adulto.

A equipe não conseguiu trazer dados estatísticos relevantes para refutar os argumentos do grupo a favor e focaram muito pouco no argumento de responsabilidade do Estado com a educação desses jovens. Acredito que a equipe estava muito nervosa, pois duas alunas não paravam de tremer na apresentação. Essa apreensão em estar em público, com toda certeza, prejudicou a equipe e não permitiu a explanação de argumentos válidos e contundentes para comprovar a tese de que a redução não é medida eficaz de combate à violência.

Parte do júri votou a favor e a outra parte contra de acordo com os argumentos apresentados. Diante disso, pedi que a plateia decidisse, levando em conta não a opinião própria sobre o tema, e sim o poder de convencimento de cada grupo. Sei que essa decisão poderia estar impregnada de subjetividade, mas não achei solução melhor e os alunos, anteriormente, pediram que essa competitividade estivesse presente.

Figura 51: Debate com tema ensino religioso nas escolas públicas



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O segundo debate foi sobre o ensino religioso nas escolas. O aluno que foi a favor do ensino de religião argumentou que poderia focar nos conceitos de ética, moral e conteúdo histórico sobre as religiões. O aluno trouxe a perspectiva de ensino religioso atrelado à história, sociologia e filosofia. Apresentou a necessidade de se ter os ensinamentos de todas as religiões, pois todas pregam respeito e tolerância ao próximo, o que, segundo ele, está faltando na escola.

Além desse argumento, o aluno observou o fato de já estudarem aspectos históricos da religião cristã, impregnadas no ensino de outras matérias. Chamou atenção para a lei 10.639 ser considerada obrigatória na educação básica, sendo as religiões de matriz africana trabalhadas em diversas disciplinas desde o sexto ano. Segundo o estudante, sendo o ensino religioso facultativo, como na proposta discutida no STF, ele considera importante para o aprendizado.

A aluna que se posicionava contra o ensino de religião na escola, apresentou como primeiro argumento a laicidade do Estado, logo tal lei se constituiria como afronta à liberdade religiosa do país laico. Trouxe dados históricos que comprovam que a influência das religiões nas decisões políticas sempre foram danosas. A aluna debateu com veemência e incisividade contra o ensino confessional aprovado por questões políticas e não educacionais.

Segundo ela, oferecer na escola apenas o ensino de uma religião seria danoso para a constituição da identidade dos alunos, que ainda está em formação e que traz muito do que é repassado de casa, das gerações, da família. Portanto, isso geraria preconceitos e intolerância religiosa, cujos índices têm se elevado no país.

Os argumentos usados pela estudante geraram muito “frisson” e burburinhos entre a plateia. A aluna batia na mesa, com contundência, levantava, chamava o público para o confronto e elevava a voz totalmente dominada pela força de suas palavras. Durante as considerações finais, a plateia não se conteve e se manifestou com uma salva de palmas:

Figura 52: Reação da plateia durante os debates



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

A teoria da argumentação na língua desenvolve-se a partir da análise de conectores e outras classes de palavras que cumpram a função de estabelecer a conexão entre os enunciados, levando a uma conclusão (CABRAL, 2011). Assim, a minha avaliação dos debates consistiu também na observação do uso desses conectores de maneira coerente pelos estudantes. Pude perceber reiteradamente o uso de expressões conectoras como: “**diante disso** que

falamos”, “**entretanto**, o país é laico”, “**portanto** devemos ter em mente que o ensino de religião”, “**Além de** meu oponente desconhecer a laicidade do Estado” “**finalmente** eu reafirmo, não quero ser catequisada na escola, porque fé é uma escolha pessoal e não deveria ser ensinada”.

Todos esses “elementos linguísticos cumprem uma importante função na argumentação, pois eles marcam uma tomada de posição do locutor diante do conteúdo enunciado” (CABRAL, 2011, p.13). Foi importante observar que eles estavam buscando fazer uso de articuladores não apenas para garantir a coesão textual na escrita, mas também para indicar uma orientação argumentativa na construção de sentido para o que apresentavam oralmente, atenuando ou reforçando os argumentos, conforme intenção de cada locutor.

Figura 53: Debate sobre Cotas Raciais na Universidades



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O debate sobre as cotas raciais foi feito quase com total silêncio da plateia. Estávamos bastante atentos, para aprendermos com o conjunto de dados e informações trazidas pelas duas duplas. Os debatedores se mostraram esclarecidos e com pesquisa ampla sobre o conteúdo. Já tínhamos conversado

sobre o tema durante a aplicação do módulo com as canções de rap e também durante os debates de treino em sala.

A dupla a favor das cotas se fundamentou em dados históricos e desenvolveu uma argumentação contundente sobre a importância das cotas. Alegou a dívida histórica que o governo tem com o povo negro, escravizado por séculos e renegado à marginalização pós Lei Áurea, enquanto os europeus recebiam terras e subsídios no sul do país em uma política de branqueamento explícita.

A dupla também trouxe dados estatísticos para demonstrar a disparidade de acesso dos pardos, negros e indígenas ao ensino superior, mesmo correspondendo ao maior percentual da população do país. A dupla refutou o argumento de que não existe raça (como conceito biológico) como trouxe a dupla contra as cotas, comprovando que existe raça enquanto conceito social. Portanto, a cota seria uma medida de busca de equidade social e racial.

A dupla contra as cotas tomou como principal argumento o não comprometimento dos governos para minimizar o abismo que existe entre o ensino público e o particular na educação básica. Segundo eles, as cotas seriam apenas uma medida paliativa para se isentar da responsabilidade de investir na educação gratuita para a população mais pobre, de maioria negra.

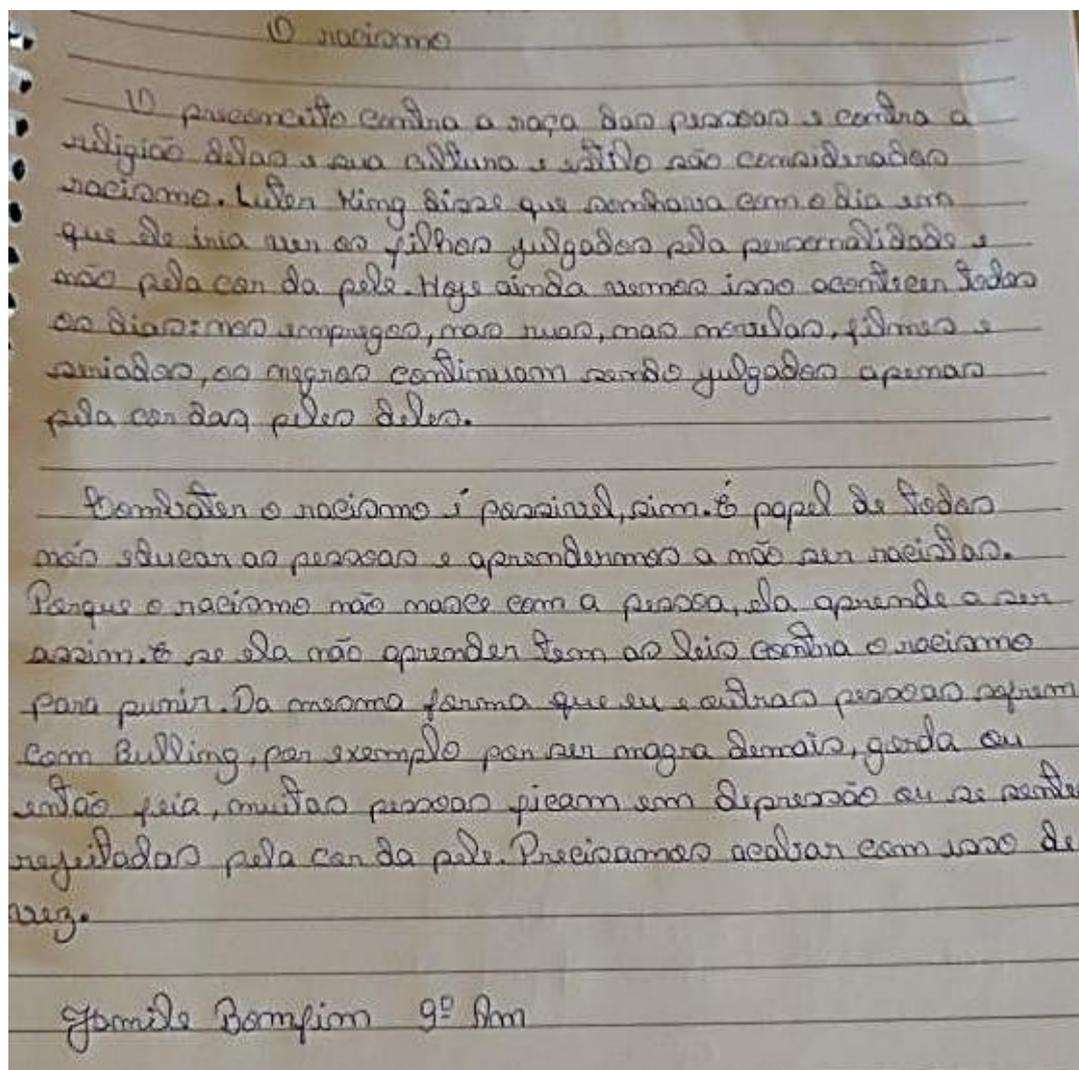
A pesquisa das duas duplas se fundamentou em argumentos construídos a partir da letra de rap Quadro Negro, estudada no projeto, visto que os alunos me trouxeram a música para que revisássemos alguns argumentos expostos ali.

A atividade de debates com linguagem mais formal foi uma tentativa de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e a prática da elocução, além de auxiliar no processo de desenvolvimento do raciocínio lógico.

Os maiores desafios encontrados nessa atividade foram: a manutenção da ordem na plateia, as intromissões nas falas dos debatedores e o desrespeito às regras da atividade e ao turno de fala do colega. A todo o momento eu mediava o debate, buscando silêncio ou o respeito à integridade da fala de cada estudante debatedor. Mais uma vez, a falta de costume em se expressar na escola ou em público pode ter sido um dos motivos para tais obstáculos. Entretanto, a atividade se mostrou potente para desenvolver essa habilidade.

6.8 REESCRITA DE TEXTOS APÓS APLICAÇÃO DO PROJETO

Figura 54: Reescrita de texto, aluna 1

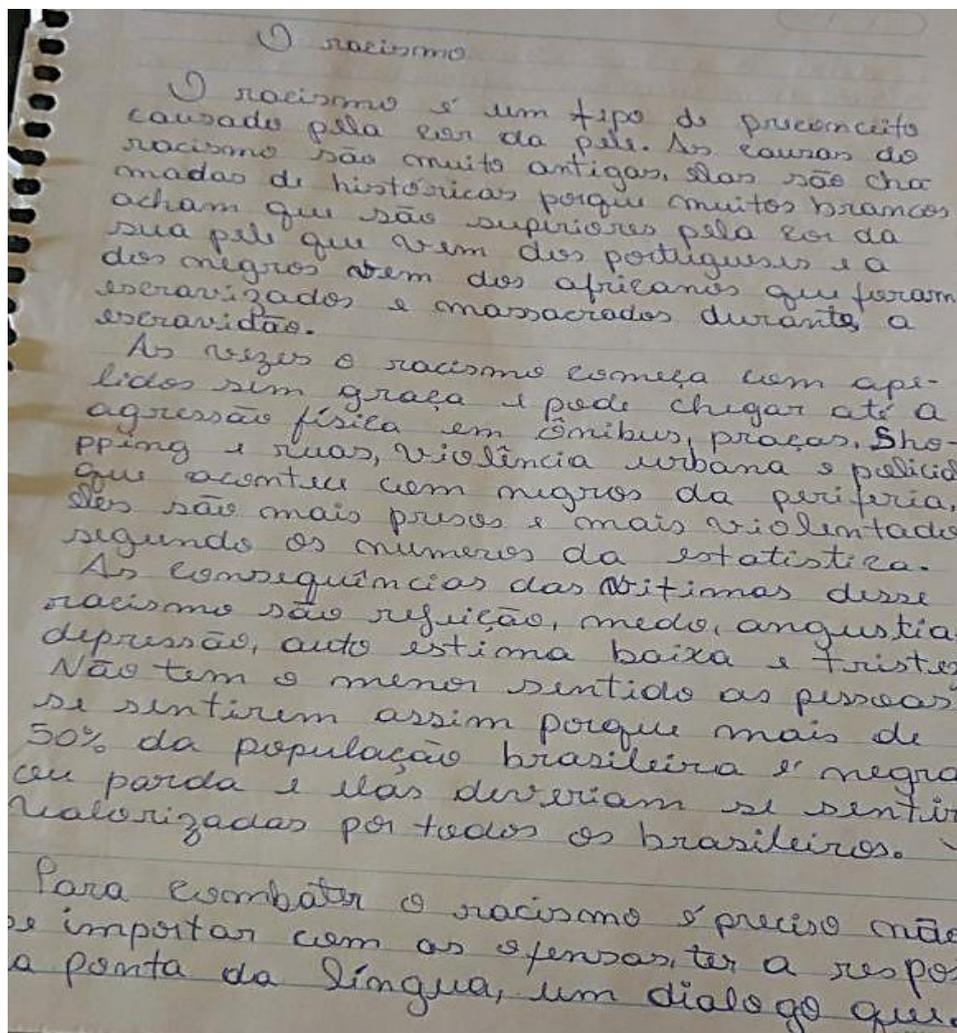


Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Apesar do texto reproduzir quase que as mesmas ideias do diagnóstico, a aluna já consegue ampliar um pouco a argumentação quando traz uma citação como forma de embasar suas ideias: “Luter King disse que sonhava com o dia em que ele iria ver os filhos julgados pela personalidade e não pela cor da pele”. Além disso, a aluna conseguiu reescrever o texto de maneira mais organizada ao justificar como causa do problema a construção social através de ensinamentos, reprodução e reforço de preconceito através da mídia. O texto traz traços de oralidade no último parágrafo, mas busca desenvolver uma linguagem mais formal na maior parte. A estudante, ainda, traz uma proposta de

intervenção precária e vaga para o problema: “precisamos acabar com isso de vez” e repete algumas comparações com o Bullying feitas na primeira versão.

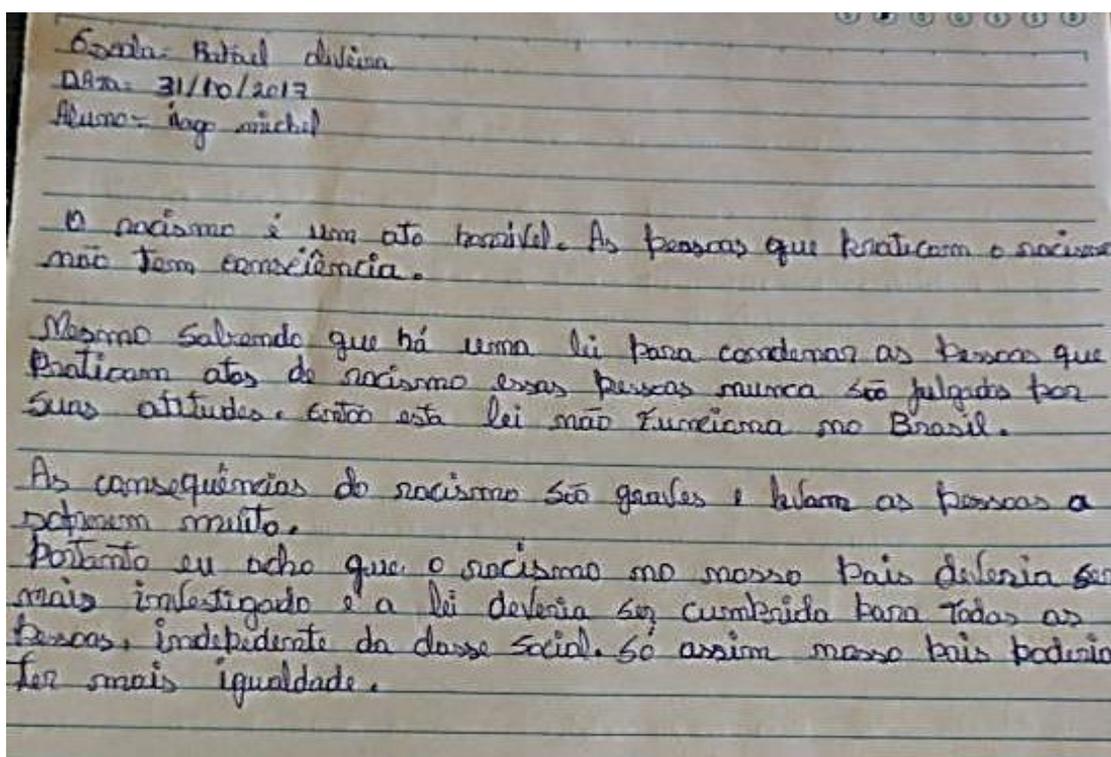
Figura 55: Reescrita de texto da aluna 2



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Nessa reescrita, já observamos alguns avanços importantes na construção da argumentação como: uso de dados estatísticos para comprovar uma tese (porque mais de 50% da população brasileira é negra ou parda), na introdução, já há um argumento histórico para comprovar a causa do racismo. A aluna domina a conceituação do racismo e traz como proposta de intervenção para o problema apresentado a necessidade de um embate através do discurso e do diálogo via educação.

Figura 56: Reescrita de texto do aluno 3



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O texto do aluno, reescrito após correção e aplicação do projeto, apresenta uma melhora quanto à estrutura visual. Não mais foi escrito em monobloco e possui uma melhor pontuação. A organização das ideias está mais elaborada e o aluno já traz um texto mais encadeado. Os marcadores de coesão se fazem presentes, o aluno passou a usar expressões que demarcam uma argumentação em busca da defesa de um ponto de vista como: Portanto, só assim, estas.

Mesmo após as discussões do tema, não percebi um avanço significativo quanto à contundência dos argumentos apresentados, mas já observamos na escrita uma tentativa de transformar um discurso de senso comum que considerava “o racismo um ato feio e chato” em “um ato horrível, praticado por pessoas sem consciência”. O aluno já traz o conhecimento de que existe uma lei contra o racismo, mas que não é cumprida; diferente da primeira versão em que ele dizia que deveria existir uma lei contra isso.

Durante o processo de refação, tive que realizar diversas intervenções didáticas, busquei instigar os alunos a refletirem sobre os fatos e os aspectos

discursivos presentes ou não na versão inicial, necessitei revisar os marcadores de coesão estudados no módulo de atividades, além dos tipos de argumentos também estudados, para que os estudantes se sentissem capazes de aprimorar suas escritas.

Segundo os PCN, a reescrita é um diálogo do aluno consigo mesmo, diálogo que permite a construção e transformação consciente de suas capacidades de linguagem. Principalmente depois de um projeto aplicado que permitiu um confronto entre o que foi aprendido e sua versão inicial de texto, (baseada apenas em seu conhecimento prévio sobre o assunto), o estudante pode rever a estrutura de seu texto, tentando aprimorá-lo. Assim, refazer o texto é primordial, pois:

[...] o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão [...]. A seleção deste tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é muito mais do que a qualidade da produção - a atitude crítica diante do próprio texto. (BRASIL, 1997, p. 47-48).

6.9 INÍCIO DA ELABORAÇÃO DO JORNAL

Ao final da escrita deste trabalho, já na terceira unidade letiva, elaboramos outro projeto na escola e resolvemos aproveitar toda a efervescência do projeto de hip hop para produzir um jornal escolar com artigos de opinião relacionados aos temas desenvolvidos em sala e nos debates, além de outros solicitados pelos estudantes.

Figura 57: Reunião de pauta do Jornal Cero Notícias



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O trabalho de produção do jornal tem como objetivo continuar desenvolvendo a competência leitora e escritora dos estudantes, ampliando seu repertório linguístico e argumentativo. A escrita de artigos de opinião é uma boa oportunidade para atingir os objetivos do ensino da produção textual, uma vez que esse ensino pressupõe não apenas escrever para que o professor leia e corrija, mas escrever pensando no possível leitor e suporte de veiculação.

O objetivo do novo projeto da escola será socializar produções estudantis de cada um dos alunos da escola, focando no que de melhor criam em cada disciplina, portanto será uma oportunidade também de continuar valorizando o estudante do Rafael Oliveira, desenvolvendo ainda mais sua autoestima e identidade.

Fechei a unidade 2 com a prova objetiva final, contemplando a temática trabalhada em sala de aula e buscando uma interdisciplinaridade com outras matérias de Linguagens: Artes e Educação Física (ANEXO H).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), uma das competências a serem desenvolvidas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é o respeito e preservação das diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização. Assim, na escola, o aluno deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e uma possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar. (BRASIL, 2000, p. 9).

Em suma, a produção desse projeto configurou-se como uma oportunidade de repensar o ensino de língua portuguesa, mais especificamente a formação de leitores e produtores de textos argumentativos orais e escritos a partir de um viés de reflexão social e identitário, suscitando um debate sobre tais temas em todo o espaço escolar.

Diante disso, o trabalho com os elementos da cultura hip hop apresentou-se como uma opção significativa para se abordar a pluralidade de pontos de vista, privilegiando a diversidade social, cultural e linguística do povo brasileiro.

Apresentar e desenvolver o projeto com os alunos, pautado em textos de rap, facilitou a legitimação de letramentos sociais desprestigiados no contexto escolar e que englobam discursos representativos de grupos excluídos e estigmatizados no espaço brasileiro, potencializados por múltiplas semioses que contribuem para uma reflexão crítica e possibilitam o engajamento social.

Preciso expressar meu contentamento em ter obtido boas respostas com os alunos na realização desse trabalho. Muitos estudantes, que ficavam alheios a algumas atividades que eu realizava em sala, mostraram-se solícitos à proposta do projeto e construíram, junto com outros colegas e comigo, as tarefas de maneira interessada. Mesmo aqueles que não entregavam as atividades do módulo ou não escreviam os textos propostos participavam de outras formas: oralmente, colocando-se nas discussões, posicionando-se a favor ou contra algum tema polêmico, ou mesmo ajudando na realização de outras atividades envolvidas no projeto.

Com esse trabalho, foi possível viabilizar outros conhecimentos, estéticas e expressões, dando lugar a eles na agenda escolar e satisfazendo uma demanda dos próprios alunos que sempre anseiam por atividades em que possam desenvolver suas habilidades e dialogar em interação com outros colegas, sobre o que é significativo para eles, para suas identidades jovens.

Foi possível identificar uma potência coletiva de participação cidadã que eu não poderia mensurar. Cardoso (2012), ao investigar os espaços de atuação para a tomada de consciência coletiva sobre as opressões, argumenta que a instituição escolar se mostra como um lugar de participação ativa das meninas negras, com a construção de discursos de resistência e empoderamento:

Os vários espaços seguros construídos pelas mulheres negras no Brasil têm contribuído para sustentar seu sonho de justiça social e de transformação da sociedade, sendo fundamentais para o empoderamento individual e coletivo e para a construção de um pensamento feminista negro. (CARDOSO, 2012, p. 63).

Tais observações coadunam com o que apregoam os documentos formais em educação quando se referem à escola como espaço de ensino cuja principal função é a formação de cidadãos críticos, éticos, livres e participativos na construção de uma sociedade mais justa, devendo proporcionar atividades nas quais os alunos possam, livremente, questionar, pensar, refletir e assumir valores, normas e direitos nesse espaço de convivência coletiva.

Tentando seguir estes parâmetros e respeitando a escolha dos meus estudantes busquei construir com eles um trabalho coletivo e reflexivo sobre temas importantes e polêmicos que permeiam a sociedade atualmente.

Este trabalho proporcionou a mim uma outra visão do processo de ensino-aprendizagem, propiciou-me uma aproximação muito maior com minhas turmas, ajudou-me a entender ainda mais a realidade dos alunos, ajudou-me a ter mais paciência, a perceber os implícitos, proporcionou-me uma percepção da necessidade de colocar ou incentivar este aluno a assumir seu protagonismo juvenil, estético e artístico.

Ao adotar a escolha de leitura e interpretação de textos de rap, para iniciar o trabalho com o gênero argumentativo, pude constatar a necessidade de recolocar, ainda mais, textos próximos dos estudantes nas aulas de português, fez-me ter absoluta certeza da indispensabilidade de um trabalho oral que os

deixem se expressar livremente. Com essa escolha, pude perceber que, ao longo do processo, muitos alunos puderam desenvolver as habilidades propostas pelos conteúdos, outros chegaram perto disso e alguns poucos ainda precisam avançar mais. Mas compreendo que o avanço está no processo de aprendizado, de onde os alunos partiram e onde eles chegaram com este trabalho, e não na uniformidade dos resultados.

Quanto à produção e interpretação de textos escritos, seria utópico e pretensioso de minha parte afirmar que as dificuldades encontradas nas produções iniciais foram sanadas com a produção do projeto. Mesmo após as reescritas, pude encontrar textos com muitos problemas de coesão e coerência, erros conceituais e mesmo não tendo foco em aspectos gramaticais no texto formal, esse é um outro ponto importante a ser ampliado com a continuação dos trabalhos nestas duas turmas. O projeto foi apenas um ponto de partida para a transformação na escrita, o processo será contínuo.

É através de atividades sistemáticas de ensino de produção de texto que os alunos podem criar competências para comunicar-se de forma autônoma dentro e fora do âmbito escolar. Para isso, o foco nas produções de gêneros textuais argumentativos formais variados, para ampliar o repertório de fala e escrita dos estudantes, é uma estratégia de continuidade do trabalho.

Como ser humano e profissional da educação, aprendi demais com esse trabalho. Parece que foi como ter aberto uma cortina e poder ver a luz do sol flamejante do lado de fora. O aprendizado sobre letramentos raciais, sobre as questões sociais e de gênero, a necessidade de abordar o ensino da língua numa perspectiva sociolinguística, o desenvolver do gosto pelo rap e pela cultura periférica, tão rica e tão importante na dinâmica social, são os aspectos que chegaram para ficar para sempre neste universo de uma professora sempre aprendiz.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA A TARDE, 2015. Disponível em: <http://cajazeirasacontece.blogspot.com.br/p/historia.html>. Acesso em: 18 de setembro de 2016.
- ANTUNES, I. 2009. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso – Por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. M. Os gêneros do discurso. In: **BAKHTIN, Mikhail. M. Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. de Maria Ermantina Galvão; rev. de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BORTONE, Márcia; MARTINS Cátia. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI, RICARDO, S. M. e SOUSA, M. A. F. **Falar, ler e escrever em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2016.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo : Contexto, 2011.
- CALAZANS, Márcia Esteves de. **Homicídios de jovens em Salvador e as novas tessituras das cidades**. Diálogos Possíveis: Salvador, 2014.
- CANDAU, V.M.F; Oliveira, L.F. (2010). **Pedagogia Decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação Revista.
- COELHO, W. N. B. **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS** Conceituação e Historicidade. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2010. v. 1. 279p .
- CONCEIÇÃO, Janaína Vianna da. **DA VIDA BATIDA PARA A BATIDA VIVA: A BATALHA POÉTICA DO RAP DE IMPROVISO COMO LUGAR DE ARMA,**

RESISTÊNCIA E PROBLEMATIZAÇÃO DE TENSÕES NA ESCOLA. Revista BOITATÁ, Londrina, n. 18, jul-dez 2014.

DAVIS, Angela, 1944- **Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico] / Angela Davis ; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: Djane Antonucci Correa. (Org.). **A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FONSECA, Aldeneiva Celene de Almeida. **Conselho de desenvolvimento da comunidade negra. Negro, a cor da vida: origem do homem e do racismo.** Salvador: SEPROMI, 2013.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em questão.** Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, José Henrique de. **Etnoescrituras: o hip hop como oficina de leitura e escrita multimodais.** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17. Campinas, Anais. Campinas SP: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 135-165. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W.(Org.) **O texto na sala de aula: Leitura & Produção.** 7 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1991, p.178.

GERHARD, A.C.& Rocha Filho, J.B. **A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio.** Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), pp. 125-145, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

LEITÃO, Selma. Damianovic, Maria Cristina. (Orgs.) **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.lugaresesaberes.com.br/materialApoio/fala%20e%20escrita.pdf>

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

- MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Bahia com H de Hip hop. Salvador, 2014.
- MOYSES, Sarita Maria Affonso. **Literatura e história: imagens de leitura e leitores no Brasil no século XIX**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 53-62, set./dez. 1995.
- NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Vozes Marginais na Literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009
- PIMENTA, Fernando Januário. **Vozes Ignoradas: Cuti e Sérgio Vaz no Ensino Fundamental**. XXX f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola** / Sírio Possenti — Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- REYES, Alejandro. **Vozes dos porões: a literatura periférica/marginal do Brasil**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. **O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita**. In: ROJO, Roxane H. R. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: **Culturas Africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de produção e compreensão de textos na escola. In: BRAIT, Beth (org.) **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes 2001
- ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editoria, 2015.
- ROMERO, M.; VÓVIO, C. L. . Da criatividade do falar do jovem às práticas pedagógicas criadoras. Interacções (Coimbra).
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial didático e CEAO, 2004.
- SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador. EDUFBA, 2001.

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

SOUZA, A. **Letramento de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip hop**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. IN. Revista filologia nº7, 2007. www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876

VIEIRA, LISZT. **Notas sobre o conceito de cidadania**. BIB- Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais. São Paulo. N 51. Pg.35 a 47.

ANEXO A**Pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental II (9 ANO A e 9º ANO B)**

Bom dia,

Gostaria que respondesse a uma breve pesquisa, para que eu possa desenvolver um projeto na área de Língua Portuguesa e conseqüentemente melhorar algumas práticas na sala de aula. No projeto, vocês não serão identificados; dessa forma, peço que sejam bastante sinceros.

Desde já agradeço.

Salvador, 2 de maio de 2017.

Professora de Língua Portuguesa: Marcela Ferreira Alves

Nome: _____

Turma: _____ matutino.

Escola: _____

1. Idade:

10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

2. Sexo:

() Feminino () Masculino

3. Cidade e bairro em que reside:

Cidade _____

Bairro _____

4. Escreva abaixo a cidade e o estado onde você nasceu:

Cidade _____

Estado _____

5. Você se define como:

() Pardo (a)

- Negro (a)
- Branco (a)
- Indígena
- Amarelo (a) [de origem asiática]
- Outro _____

6- Qual o grau de instrução do (a) chefe de sua família?

1. Analfabeto
2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
3. Fundamental 1 incompleto (1ª até a 3ª série)
4. Fundamental 1 completo (4ª série)
5. Fundamental 2 incompleto (6º até o 8º ano)
6. Fundamental 2 completo (9º ano)
7. Ensino Médio incompleto (1º e 2º ano)
8. Ensino Médio completo (3º ano)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)
12. Não sabe/Não respondeu

7- Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
2. duas pessoas
3. três pessoas
4. quatro pessoas
5. cinco pessoas
6. mais de cinco pessoas
99. Não sabe/Não respondeu

8- Qual a renda da sua família? A soma das rendas de todos que trabalham em sua casa (salário mínimo R\$ 937,00)

R\$ _____

1. até 1 salário mínimo
2. mais de 1 a 2 salários mínimos
3. mais de 2 a 5 salários mínimos
4. mais de 5 a 10 salários mínimos
5. mais de 10 a 20 salários mínimos
6. mais de 20 salários mínimos
99. Não sabe/Não respondeu.

9- Qual é a sua religião?

- Evangélica
- Budista
- Umbanda
- Católica

- Candomblé
- Espírita
- Ateu / Agnóstica
- Não tenho religião
- Outro _____

10-Quais os estilos de música de que você mais gosta?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Axé | <input type="checkbox"/> Gospel |
| <input type="checkbox"/> Rap | <input type="checkbox"/> Sertanejo |
| <input type="checkbox"/> Samba | <input type="checkbox"/> Forró |
| <input type="checkbox"/> Funk | <input type="checkbox"/> Música Clássica/Instrumental |
| <input type="checkbox"/> Pagode | <input type="checkbox"/> Pop |
| <input type="checkbox"/> Rock n' roll | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

11-Qual a sua banda favorita? _____

12-E qual a sua música favorita? _____

13-No seu bairro, há algum grupo cultural de música?

Sim ()

Não ()

Não sei responder ()

13-Você frequenta algum grupo cultural de música, de poesia ou de outras manifestações artísticas no seu bairro?

14-Você gosta de ler? Por quê?

15-Você tem algum livro favorito? Qual?

16-O que você costuma ler? _____

17-Em que ambiente você mais emite opiniões a respeito das coisas?

() Em casa

() Pela Internet (redes sociais, e-mail, blogs, aplicativos de conversação)

() Na escola

() Na igreja, catedral, terreiro, salão, templo

() Na rua

18-Você considera importante emitir opiniões sobre diversos assuntos?

() sim

() não

() não sei responder

19-Sobre que assuntos você mais gosta de conversar?

ANEXO B

Tabela 1: Homicídios dolosos em 2010 em Salvador

HOMICÍDIOS DOLOSOS 2010																	
	AISP 1	AISP 2	AISP 3	AISP 4	AISP 5	AISP 6	AISP 7	AISP 8	AISP 10	AISP 12	AISP 13	AISP 16	AISP 17	AISP 18	AISP 19	AISP 20	TOTAL
JANEIRO	1	7	4	7	8	6	11	0	8	6	23	30	13	10	11	10	155
FEVEREIRO	1	2	3	11	0	1	14	0	10	2	17	21	21	13	5	4	125
MARÇO	1	1	4	13	14	8	20	0	26	4	10	29	12	13	11	12	178
ABRIL	0	2	5	10	2	0	11	1	15	1	15	27	13	15	8	11	136
MAIO	0	2	1	13	4	6	14	1	16	7	20	27	25	15	10	10	171
JUNHO	1	4	3	8	7	6	8	0	13	8	20	26	6	14	14	14	152
JULHO	0	0	1	8	12	5	2	2	10	7	18	17	21	8	7	4	122
AGOSTO	0	3	3	12	5	4	12	0	14	4	5	7	14	4	12	3	102
SETEMBRO	0	2	4	7	6	4	7	1	9	3	12	13	11	14	6	7	106
OUTUBRO	0	0	4	7	7	7	5	0	13	4	12	11	11	13	8	6	108
NOVEMBRO	2	6	4	7	5	4	10	1	9	5	13	18	10	15	6	12	127
DEZEMBRO	1	3	4	2	10	6	9	1	15	4	18	25	13	19	7	20	157
TOTAL	7	32	40	105	80	57	123	7	158	55	183	251	170	153	105	113	1639

Fonte: Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia

Horizonte, Barreiras, Arraial do Retiro, Beiru/Tancredo Neves, São Gonçalo, Engomadeira, Arenoso, Cabula VI, Cabula, Resgate, Saboeiro, Doron, Narandiba, Pernambues, Saramandaia, Centro Administrativo da Bahia. **AISP 16** – PERIPERI: Ilha de Maré, São Tomé, Paripe, Fazenda Coutos, Nova Constituinte, Periperi, Praia Grande, Rio Sena, Alta da Terezinha, Itacaranha, Plataforma, São João do Cabrito, Alto do Cabrito, Lobato, Santa Luzia, Boa Vista de São Caetano. **AISP 17** – CIA: Moradas da Lagoa, Valéria e Palestina.

AISP 18 – PAU DA LIMA: Castelo Branco, Vila Canaria, Dom Avelar, Porto Seco Pirajá, Jardim Cajazeiras, Pau da Lima, São Marcos, Sete de Abril, Jardim Nova Esperança, Novo Marotinho, Canabrava, Nova Brasília, São Rafael, Vale dos Lagos, Trobogy. **ASIP 19** – CAJAZEIRAS: Águas Claras, Cajazeiras VI, Cajazeiras VII, Cajazeiras IV, Cajazeiras V, Cajazeiras II, Cajazeiras VIII, Cajazeiras X, Cajazeiras IX, Fazenda Grande I, Fazenda Grande II, Fazenda Grande III, Fazenda Grande IV, Jaguaripe I, Boca da Mata.

AISP 20 – ITAPUÁ: Nova Esperança, Cassange, Itinga, Jardim das Margaridas, São Cristóvão, Mussurunga, Aeroporto, Bairro da Paz, Stella Maris, Itapuã, Piatã, Patamares.

30 **AISP 1** – BARRA: Barra, Graça e Vitória. **AISP 2** – BARRIS: Barris, Canela, Garcia, Centro, Centro Histórico, Santo Antônio, Barbalho, Baixa de Quintas, Macaúbas, Saúde, Nazaré e Tororó. **AISP 3** – RIO VERMELHO: Federação, Engenho Velho da Federação, Alto das Pombas, Calabar, Ondina, Rio Vermelho, Nordeste de Amaralina. **AISP 4** – BOMFIM: Ribeira, Mangueira, Caminho de Areia, Monte Serrat, Bonfim, Massaranduba, Boa Viagem, Vila Ruy Barbosa/Jardim Cruzeiro, Roma, Uruguai, Mares, Calçada, Comércio, Santa Luzia, Boa Vista de São Caetano. **AISP 5** – BROTAS: Santo Agostinho, Matatu.

TABELA 2 : Número de homicídios no Brasil em uma década

Tab 4.1. Homicídios por AF, UF e Região, Brasil, 2004/2014.

UF/REGIÃO	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*	Δ% 1	Δ% 2
Acre	49	36	50	51	40	61	63	50	85	97	116	136,7	19,6
Amapá	74	55	75	60	85	69	103	80	117	99	142	91,9	43,4
Amazonas	227	264	379	416	446	572	635	679	855	692	756	233,0	9,2
Pará	969	1.195	1.295	1.385	1.929	2.038	2.502	2.077	2.138	2.254	2.319	139,3	2,9
Rondônia	334	367	383	321	286	353	351	286	338	300	388	16,2	29,3
Roraima	31	28	38	28	29	27	29	25	32	69	47	51,6	-31,9
Tocantins	100	78	85	88	98	128	131	158	178	140	164	64,0	17,1
Norte	1.784	2.023	2.305	2.348	2.893	3.248	3.814	3.555	3.743	3.651	3.932	120,4	7,7
Alagoas	754	909	1.308	1.552	1.596	1.560	1.721	1.913	1.737	1.872	1.818	141,1	-2,9
Bahia	1.590	2.022	2.402	2.700	3.828	4.361	4.439	4.170	4.594	4.289	4.441	179,3	3,5
Ceará	918	1.012	1.060	1.224	1.332	1.511	2.057	2.063	3.135	3.652	3.792	314,0	3,8
Maranhão	355	489	479	602	698	785	827	944	1.152	1.382	1.658	367,0	20,0
Paraíba	472	543	628	656	750	1.019	1.208	1.379	1.224	1.251	1.246	164,0	-0,4
Pernambuco	3.344	3.509	3.592	3.706	3.449	3.117	2.649	2.541	2.475	2.301	2.522	-24,6	9,6
Piauí	131	151	192	184	159	184	207	251	311	373	454	246,6	21,7
Rio Grande do Norte	237	268	306	438	536	620	611	788	856	1.153	1.292	445,1	12,1
Sergipe	301	318	403	348	368	451	452	523	648	723	896	197,7	23,9
Nordeste	8.100	9.221	10.370	11.410	12.716	13.608	14.171	14.572	16.132	16.996	18.119	123,7	6,6
Espírito Santo	1.188	1.189	1.294	1.363	1.495	1.548	1.359	1.352	1.335	1.289	1.290	8,6	0,1
Minas Gerais	3.256	3.099	3.075	2.983	2.755	2.603	2.456	3.000	3.228	3.455	3.338	2,5	-3,4
Rio de Janeiro	6.193	5.978	5.790	5.102	4.336	4.009	4.111	3.411	3.472	3.562	3.582	-42,2	0,6
São Paulo	7.611	5.796	5.761	4.150	3.891	3.851	3.469	3.262	3.848	3.408	3.524	-53,7	3,4
Sudeste	18.247	16.062	15.920	13.598	12.477	12.011	11.395	11.025	11.883	11.714	11.734	-35,7	0,2
Paraná	1.912	2.027	2.229	2.285	2.540	2.673	2.630	2.365	2.433	2.042	2.073	8,4	1,5
Rio Grande do Sul	1.432	1.473	1.425	1.661	1.801	1.645	1.496	1.531	1.737	1.711	2.052	43,3	19,9
Santa Catarina	377	392	386	377	505	511	483	483	491	439	493	30,8	12,3
Sul	3.721	3.892	4.040	4.323	4.846	4.829	4.609	4.379	4.661	4.192	4.618	24,1	10,2
Distrito Federal	506	452	435	516	579	666	576	657	725	656	705	39,3	7,5
Goiás	988	937	984	1.009	1.201	1.260	1.317	1.579	1.955	2.096	1.985	100,9	-5,3
Mato Grosso	454	487	497	542	572	573	566	602	641	750	846	86,1	12,7
Mato Grosso do Sul	387	345	370	401	392	429	344	368	337	314	353	-8,8	12,4
Centro-Oeste	2.335	2.221	2.286	2.468	2.744	2.928	2.803	3.206	3.658	3.816	3.888	66,5	1,9
Brasil	34.187	33.419	34.921	34.147	35.676	36.624	36.792	36.737	40.077	40.369	42.291	23,7	4,8

Fonte: Processamento do Mapa da Violência 2016

Notas: Δ% 1 = Crescimento % 2004/2014; *Δ% 2 = Crescimento % 2013/2014; *2014-Dados Preliminares

Fonte: Processamento do mapa da violência 2016. Disponível em:

http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf

Tabela 3: índice de homicídios no país e relação com o sexo das vítimas.

Tab. 7.1. Sexo das vítimas por Uf, Brasil, 2014

Uf/Região	Masc	Fem	% Mas
Acre	110	6	94,8
Amapá	136	6	95,8
Amazonas	723	33	95,6
Pará	2.186	130	94,4
Rondônia	360	27	93,0
Roraima	43	4	91,5
Tocantins	150	13	92,0
Norte	3.708	219	94,4
Alagoas	1.731	87	95,2
Bahia	4.228	209	95,3
Ceará	3.593	199	94,8
Maranhão	1.586	72	95,7
Paraíba	1.167	78	93,7
Pernambuco	2.381	138	94,5
Piauí	428	26	94,3
Rio Grande do Norte	1.222	70	94,6
Sergipe	848	48	94,6
Nordeste	17.184	927	94,9
Espírito Santo	1.203	87	93,3
Minas Gerais	3.173	163	95,1
Rio de Janeiro	3.360	212	94,1
São Paulo	3.316	202	94,3
Sudeste	11.052	664	94,3
Paraná	1.933	139	93,3
Rio Grande do Sul	1.922	130	93,7
Santa Catarina	455	38	92,3
Sul	4.310	307	93,4
Distrito Federal	666	39	94,5
Goiás	1.838	145	92,7
Mato Grosso	803	42	95,0
Mato Grosso do Sul	334	19	94,6
Centro-Oeste	3.641	245	93,7
Brasil	39.895	2.362	94,4

Fonte: Processamento Mapa da Violência 2014*: Dados Preliminares

Fonte: Processamento do mapa da violência 2016. Disponível em:
http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf

Tabela 4: índice da violência urbana brasileira e relação com a faixa etária das vítimas.

Tabel+A6:182a 8.1. Número de homicídios por AF: Total e Jovem (15 a 29 anos) - Vitimização Juvenil (%). Brasil, 1980/2014*.

Ano	Vítimas		Vitim.	Ano	Vítimas		Vitim.
	Total	Jovem	Juvenil		Total	Jovem	Juvenil
1980	6.104	3.159	51,8	2000	30.865	18.252	59,1
1981	6.452	3.325	51,5	2001	33.401	19.800	59,3
1982	6.313	3.118	49,4	2002	34.160	20.567	60,2
1983	6.413	3.215	50,1	2003	36.115	21.755	60,2
1984	7.947	4.061	51,1	2004	34.187	20.827	60,9
1985	8.349	4.482	53,7	2005	33.419	20.336	60,9
1986	8.803	4.750	54,0	2006	34.921	20.939	60,0
1987	10.717	5.711	53,3	2007	34.147	20.546	60,2
1988	10.735	5.760	53,7	2008	35.676	21.475	60,2
1989	13.480	7.513	55,7	2009	36.624	21.912	59,8
1990	16.588	9.193	55,4	2010	36.792	21.843	59,4
1991	15.759	8.560	54,3	2011	36.737	21.594	58,8
1992	14.785	7.718	52,2	2012	40.077	23.867	59,6
1993	17.002	9.317	54,8	2013	40.369	23.984	59,4
1994	18.889	10.455	55,3	2014*	42.291	25.255	59,7
1995	22.306	12.168	54,6	Total	830.420	481.683	58,0
1996	22.976	12.428	54,1	Δ % 1980/2003	491,7	588,7	16,4
1997	24.445	13.680	56,0	Δ % 2003/2014*	17,1	16,1	-0,9
1998	25.674	14.643	57,0	Δ % 1980/2014*	592,8	699,5	15,4
1999	26.902	15.475	57,5				

Fonte: Processamento Mapa da Violência 2016. *2014: dados preliminares.

Fonte: Processamento do mapa da violência 2016. Disponível em:
http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf

Tabela 5: índices de violência urbana e sua relação com a cor das vítimas

ANEXO C

Jovens mortos a tiros em Carapicuíba eram entregadores de pizzaria - Leia a matéria completa

Vítimas tinham de 16 a 18 anos e morreram em frente ao estabelecimento. Disparos foram feitos por pessoas que estavam em um carro cinza.

Os quatro jovens de 16 a 18 anos que foram mortos a tiros em Carapicuíba, na Grande São Paulo, nesta madrugada, eram entregadores de uma pizzaria, localizada na Rua José Fernandes Teixeira. Eles tinham acabado o turno e conversavam em frente ao local de trabalho quando levaram os tiros, segundo o SPTV.

Segundo uma testemunha que estava junto com os jovens e conseguiu fugir, um carro com quatro homens parou no local e começou uma discussão entre eles. Uma das pessoas do carro teria sacado uma arma e efetuado os disparos. Quando a polícia chegou no local, as vítimas estavam de bruços. Os tiros foram efetuados principalmente na cabeça. Nenhum dos jovens tinha passagem pela polícia.

Segundo a Polícia Militar, eles conversavam à 0h20 deste sábado quando foram atacados por pessoas dentro de um carro cinza. Os quatro morreram no local.

Dois tinham 16 anos, um tinha 17 e o outro 18, segundo o Instituto Médico Legal (IML) de Osasco, onde estão os corpos. O caso será registrado no 1º DP de Carapicuíba e investigado pelo Departamento de Homicídios e Proteção à Pessoa (DHPP).

A Secretaria de Segurança Pública informou que “a equipe policial está em busca de testemunhas e de imagens que possam auxiliar no esclarecimento dos crimes”.

Chacina em Osasco e Barueri

No dia 13 de agosto de 2015, 18 pessoas foram mortas e sete ficaram feridas em ataques realizados por indivíduos armados em 10 lugares próximos, em um espaço de tempo de ao menos três horas, nas cidades de Barueri e Osasco, vizinhas de Carapicuíba, na Grande São Paulo. Uma adolescente de 15 anos, que estava internada, morreu dia 27 de agosto porque não resistiu a uma infecção no abdômen, segundo a Secretaria de Estado da Saúde.

De acordo com alguns testemunhos e gravações de câmeras de segurança, um grupo de pessoas armadas usaram veículos para se locomover entre os lugares, perguntaram sobre antecedentes criminais e atiraram. Segundo as autoridades, um mesmo veículo teria sido visto em vários dos lugares onde ocorreram os crimes.

Fonte: <http://www.geledes.org.br/jovens-mortos-a-tiros-em-carapicuiiba-eram-entregadores-de-pizzaria/#gs.JAy5CZU>

ANEXO D

Cidade amedrontada

Explosão dos índices de criminalidade em Salvador aterroriza a capital baiana, e moradores evitam sair de casa à noite

COERÇÃO

Para tentar conter o aumento dos crimes, a polícia dá batidas constantes no Pelourinho.

"Salvador está sitiada pelo medo, não fico sossegada enquanto os meus filhos não chegam em casa", diz Kátia Alves. Esta é uma frase alarmante, mas se torna ainda mais representativa pelo fato de Kátia ser uma delegada de polícia, uma pessoa a quem ninguém se furtaria em pedir ajuda em um momento de terror causado pela violência urbana. Mas em Salvador, onde o número de homicídios cresceu assustadores 80% entre 2006 e 2009, até a delegada de polícia está acuada pela violência. "Os baianos não se sentem mais confortáveis para convidar ninguém para visitá-los. A violência está mexendo com a nossa autoestima", diz ela, uma integrante do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que acompanha no seu cotidiano profissional a violência crescente da capital baiana.

O medo que Kátia não faz a mínima questão de esconder é emblemático. Por conta da avassaladora explosão da criminalidade na cidade, Salvador está mudando. No morro ou no asfalto, a população vem alterando sua rotina para tentar fugir do perigo. Insegurança é um tema obrigatório nas rodas de conversa. As ruas têm ficado mais vazias ao cair da noite. Os que precisam ficar fora de casa até tarde procuram andar em grupos. Alguns bares e restaurantes viram o movimento cair depois que quadrilhas passaram a fazer arrastões. A alegria, a agitada vida noturna, as cores e os sons que sempre foram marcas registradas da mais africana das capitais brasileiras estão, aos poucos, dando lugar ao silêncio. E o problema não é uma exclusividade da cidade. De acordo com a Secretaria da Segurança Pública, 4.796 pessoas foram assassinadas no Estado em 2009 – 48,9% a mais do que em 2006. Junto com as mortes violentas crescem também os roubos, os sequestros relâmpagos e os crimes contra o patrimônio.

O cotidiano de Carla Regina Costa Lima, 32 anos, é permeado por essas cenas de pavor e relatos de medo. "Tive de aprender a conviver com a violência. Já não me intimido quando vejo alguém armado", conta. Filha de um engenheiro e de uma dona de casa, Carla mora sozinha numa área de classe média de Salvador. Todas as manhãs, deixa a segurança da guarita 24 horas e das cercas elétricas do condomínio e caminha até o bairro vizinho para trabalhar. Sobe o morro do Nordeste de Amaralina – um conjunto de favelas numa das regiões mais violentas da cidade – com desenvoltura. Carla é diretora de uma escola pública. Ao circular pelos "dois mundos", ela testemunha as idiosincrasias da realidade urbana: pobreza e riqueza vivendo cada vez mais uma tensa relação.

A onda de crimes que assusta os soteropolitanos e os turistas chegou até as escolas. A que Carla dirige fechou o período noturno por falta de alunos. Outras quatro ou cinco, segundo ela, cerraram as portas integralmente. "Ouço histórias de violência todos os dias. Filho que apanhou da polícia, irmão que morreu por causa do tráfico, aluno vítima de bala perdida", diz. "Outro dia, chamei a mãe de um menino que estava dando problema para perguntar sobre o pai dele. Soube que o biológico ficou viciado em crack e mora na rua e que o de criação está preso há quatro anos."

O medo está em toda parte. O irmão de Carla, um jovem analista de sistemas, já teve de entregar celular, MP4, dinheiro e documentos aos bandidos. Os pais de Carla foram assaltados no portão de casa, depois de sacarem R\$ 7 mil. Carla fora roubada num estacionamento e quase assaltada dentro do próprio apartamento, quando vivia num

prédio sem segurança 24 horas. “O bandido me prendeu no banheiro e perguntou quem eu era. Quando disse que era a diretora da escola, ele me liberou e foi embora. Deve ter me reconhecido.” Esse foi um dos motivos que levaram a educadora a mudar de endereço. “Os locais onde há grande contraste entre riqueza e pobreza tendem a ser mais violentos”, afirma o sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, autor do estudo “Mapa da Violência – Anatomia dos Homicídios”, do Instituto Sangari.

“Tive de aprender a conviver com a violência.
Já não me intimido quando vejo alguém armado”
Carla Regina Costa, professora

Salvador fechou o ano de 2009 com 57,8 homicídios para cada 100 mil habitantes – cinco vezes a taxa da capital paulista e quase o dobro da registrada na cidade do Rio de Janeiro. “A criminalidade vinha aumentando de 30% a 40%, em média, desde 2002”, afirma César Nunes, secretário da Segurança Pública da Bahia. “Mas, de 2008 para 2009, conseguimos reduzir alguns números, como os de roubo a bancos e a coletivos.” Essa não é a sensação da população. Em seu programa de rádio, o governador Jaques Wagner (PT) tem repetido o discurso de que vem aumentando o número de viaturas e do efetivo policial. O problema é que essas medidas têm sido insuficientes. “É preciso que a polícia seja mais bem treinada. Não basta trocar velhas viaturas por carros novos”, diz o deputado ACM Neto, do DEM. De uma forma ou de outra, todo baiano se vê envolvido pela violência. Suzana Varjão, coordenadora do Movimento Estado de Paz e autora do livro “Micropoderes, Macroviolências”, mergulhou nos estudos sobre a criminalidade quando uma colega de trabalho foi levada do Pelourinho, estuprada e assassinada. “O homem que a abordou era um estupro contumaz. Ele já havia violentado várias mulheres negras na periferia, mas a polícia não foi atrás enquanto isso não aconteceu com uma moça de classe média”, indigna-se Suzana.

Não há unanimidade com relação às causas da crise no Estado. “Cerca de 80% dos homicídios e de toda a violência na Bahia decorrem da popularização do crack”, afirma Nunes. “Esse dado não tem embasamento, pois menos de 20% dos homicídios são elucidados”, diz o professor Eduardo Paes-Machado, do departamento de sociologia da Universidade Federal da Bahia. Kátia Alves, a delegada que, mesmo com a arma na cintura, se vê apavorada com o aumento dos crimes, também discorda do discurso oficial. “Um impacto de 80% na criminalidade só seria possível se chovesse crack”, diz ela, com a experiência de quem conhece o problema de perto.

Disponível em: http://istoe.com.br/74678_CIDADE+AMEDRONTADA. Acesso em : 20 de julho de 2016.

ANEXO E

Whip My Hair

I whip my hair back and forth
 I whip my hair back and forth (just whip it)
 I whip my hair back and forth
 I whip my hair back and forth (whip it real good)

Hop up out the bed turn my swag on
 Pay no attention to them haters cuz we whip em
 off
 And we ain't doing nothing wrong
 So dont tell me nothing, I'm just trying to have
 fun
 So keep the body Jumping

So whats up (yea)
 And I'll be doing what to do
 We turn our back
 And whip our hair and just shake them off
 Shake them off, shake them off, shake them off

Don't let haters keep me off my grind
 Keep my head up I know I'll be fine
 Keep fighting until I get there
 When I'm down and I feel like giving up

I whip my hair back and forth
 I whip my hair back and forth (just whip it)
 I'ma get more shine than a little bit
 Soon as I hit the stage applause I'm hearing it
 Whether its black stars black cars I'm feeling it
 But can't none of them whip it like I do
 I, I gets it in mmmm yeah I go hard
 When they see me pull up I whip it real hard
 I whip it real hard, real hard, I whip it real hard

Don't let haters keep me off my grind
 Keep my head up I know I'll be fine
 Keep fighting until I get there
 When I'm down and I feel like giving up
 All my ladies if you feel you are gonna do it
 Do it do it whip your hair
 Dont' matter if its long, short
 Do it do it whip your hair

Jogo Meu Cabelo

Eu jogo meu cabelo para trás e para frente
 Eu jogo meu cabelo para trás e para frente
 (apenas jogue)

Pule para fora da cama, ligue seu estilo
 Não tem sentido ouvir os odiadores, a gente os
 joga fora
 E nós não estamos fazendo nada de errado
 Então não me diga nada, estou apenas tentando
 me divertir
 Então deixe a festa rolando

Então, e aí (sim)
 E eu vou estar fazendo o que faço
 A gente dá as costas
 E passa por cima e os balança pra fora
 Os balança pra fora, os balança pra fora, os
 balança pra fora

Não deixo os odiadores me tirarem da minha
 meta
 Mantenho a cabeça erguida e eu sei que vou
 ficar bem
 Continuo lutando até que eu (sim)
 Esteja derrotada e com vontade de desistir

Eu jogo meu cabelo para trás e para frente
 Eu jogo meu cabelo para trás e para frente
 (apenas jogue)
 Eu jogo meu cabelo para trás e para frente

Eu vou ficar mais brilhante do que um pouco
 Assim que eu chegar no palco, os aplausos
 estou ouvindo
 Que sejam estrelas negras, carros negros estou
 sentindo
 Mas ninguém faz isso como eu faço
 Eu, eu chego nele hmmm, sim eu com tudo
 Quando me veem chegando, eu jogo com tudo
 Eu jogo com tudo, com tudo, eu jogo com tudo

Disponível em: <https://www.letras.mus.br>. Acesso em: 18 de agosto de 2017.

ANEXO F

Bate a Poeira
Karol Conka

Os perturbados se prevalecem
Enquanto atingidos adoecem
Palavras soltas que aborrecem
Esperança depois de uma prece
Um povo com crise de abstinência
Procura explicação pra existência
Num mundo onde dão mais valor pra
aparência
Tem sua conseqüência

Negro, branco, rico, pobre
O sangue é da mesma cor
Somos todos iguais
Sentimos calor, alegria e dor
Krishna, Buda, Jesus, Allah
Speed Black profetizou
Nosso Deus é um só
Vários nomes pro mesmo criador
Pouco me importa sua etnia
Religião, crença, filosofia
Absorvendo sabedoria
Desenvolvendo meu dia-a-dia

Nesse mundo poucas coisas são certas
Amor, sorte, morte, a vida que se leva
Do sul para o norte, da Ásia à América
Se errar é humano o erro te liberta
Seja o que tiver que ser, seja o que quiser
ser
Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira
Seja o que quiser ser

Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira
Seja o que tiver que

O preconceito velado
Tem o mesmo efeito, mesmo estrago
Raciocínio afetado
Falar uma coisa e ficar do outro lado
Se o tempo é rei vamos esperar a lei
Tudo que já passei nunca me intimidei
Já sofri, já ganhei, aprendi, ensinei
Tentaram me sufocar mas eu respirei
Há tanta gente infeliz
Com vergonha da beleza natural
É só mais um aprendiz
Que se esconde atrás de uma vida virtual
Gorda, preta, loira o que tiver que ser
Magra, santa, doida somos a força e o poder
Basta, chega, bora, levanta a cabeça e vê
Vem cá, viva, sinta, o que quiser você pode
ser

Nesse mundo poucas coisas são certas
Amor, sorte, morte, a vida que se leva
Do sul para o norte, da Ásia à América
Se errar é humano, o erro te liberta

Seja o que tiver que ser, seja o que quiser
ser
Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira
Seja o que quiser ser
Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira
Seja o que tiver que ser.

ANEXO G

Baguncei a divisão, esparramei
 Peguei sua opinião, um, dois, pisei
 Se der palpitação, não dá nada, conta até
 três
 Negrita de Lacaia Carla que samba no
 bass

Se quiser conferir, vem cá, pra ver se
 aguenta
 Miro muito bem, enquanto você tenta
 Enquanto mamacita fala, vagabundo senta
 Mamacita fala, vagabundo senta

Depois que o alarme tocar
 Não adianta fugir
 Vai ter que se misturar
 Ou, se bater de frente, perigo é cair

Já que é pra tombar
 Tombei
 Bang bang

Já que é pra tombar
 Tombei
 Bang bang

Bau, bau, bauê
 Bau, bau, bauê
 Bau, bau, bauê
 Tombar, bar, tombei

Bau, bau, bauê
 Bau, bau, bauê
 Bau, bau, bauê
 Tombar, bar, tombei

Se é pra entender o recado
 Então, bota esse som no talo
 Mas vem sem cantar de galo
 Que eu não vou admitir

Faça o que eu falo
 E se tiver tão complicado
 É porque não tá preparado
 Se retire, pode ir

Causando um tombamento, oh
 Também tô carregada de argumento, oh
 Seu discurso não convence, só lamento, oh
 Segura a onda, se não ficará ao relento, oh

Depois que o alarme tocar
 Não adianta fugir
 Vai ter que se misturar
 Ou, se bater de frente, perigo é cair

Já que é pra tombar, tombei (...)

ANEXO H

Prova de português Nono ano A e Nono ano B matutino

PROFESSORA MARCELA ALVES

TEXTO 1

(questão interdisciplinar com Educação Física)

O rap, palavra formada pelas iniciais de rhythm and poetry (ritmo e poesia), junto com as linguagens da dança (o break dancing) e das artes plásticas (o grafite) foi difundido, para além dos guetos, com o nome de cultura hip hop.

O break dancing surge como uma dança de rua. O grafite nasce de assinaturas inscritas pelos jovens com sprays nos muros, trens e estações de metrô de Nova York. As linguagens do rap, do break dancing e do grafite se tornaram os pilares da cultura hip hop.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005 (adaptado).

1-Entre as manifestações da cultura hip hop apontadas no texto, o break se caracteriza como um tipo de dança que representa aspectos contemporâneos por meio de movimentos:

- A) retilíneos, como crítica aos indivíduos alienados.
- B) improvisados, como expressão da dinâmica da vida urbana.
- C) suaves, como sinônimo da rotina dos espaços públicos.
- D) ritmados pela sola dos sapatos, como símbolo de protesto.
- E) cadenciados, como contestação às rápidas mudanças culturais.

TEXTO 2

Leia o texto para responder as questões de 2 a 7:

A VAGA

Ogi

saí à captura num ônibus lotado
às 5 da matina, num dia acinzentado
eu tava precisando de uma remuneração
sonhava em superar os meus dias de cão
numa bolsa aberta eu vejo um pote de
Danone
e um CD do Ramones, também um iPhone
quando a minazinha moscou, mão coçou
consciência me alertou com trombones
dei sinal, desisti, logo refleti
tenho fé, um café vou tomar ali
um pingado e um pão na chapa pedi
nem pensei, debandei, não paguei o que
consumi
novamente a consciência foi sem
clemência
me fez consertar um ato de inconsequência
retornei pra pagar dois reais
fiquei sem um tostão mas pude seguir em
paz
esse é o teste pra você provar o seu valor
existirão atalhos por onde for

preste atenção no que o mundão lhe
oferecer
a vaga tá lá esperando você
esse é o teste pra você provar o seu valor
sei que existirão atalhos por onde for
então, amigo, é só você saber escolher
a vaga tá lá esperando você
na Barão de Itapetininga, sol na moringa
procuro vagas de emprego, nenhuma vinga
as vagas são pra soldador, empacotador
exigem muita experiência onde quer que
for
trombo um parceiro que também tava na
correria
ele me diz que tinha um plano pra salvar o
dia
"esquema no Anhangabaú pra nós passar
bem
vamo encher nosso baú com notas de cem"
mas o malandro quando é esperto demais
cai
só peço pro pai paz, e a zica que atrai sai
tô no limite mas recuso o convite
peço desculpas por não estar no apetite
(bye bye)

conto com a sorte pra escapar de algo tão macabro
 acho um anúncio para limpador de candelabro
 vou ao local e ouço a moça me dizer "a vaga estava esperando você"
 esse é o teste pra você provar o seu valor existirão atalhos por onde for

preste atenção no que o mundo lhe oferecer
 a vaga tá lá esperando você esse é o teste pra você provar o seu valor sei que existirão atalhos por onde for então, amigo, é só você saber escolher a vaga tá lá esperando você

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/ogi/a-vaga.html#ixzz3lb3bybm2>. Acesso em: 28 out. 2014. IFMG.

Questões de 2 a 4 retiradas e/ou baseadas na prova do Instituto Federal de Educação de Minas Gerais, mesma rede do IFBA:

2- (IFMG 2006)O TEXTO 02 é a letra de um rap. Em relação à organização das ideias que compõem esse texto, é **INCORRETO** afirmar que:

- A) Neste rap os marcadores de tempo e espaço são usados para destacar as dificuldades enfrentadas pelos setores menos favorecidos da população.
- B) O rap, é um gênero caracterizado pela crítica social e pela representação das realidades cotidianas.
- C) Neste rap, um homem é tentado a cometer atos ilícitos e a voz moralizante da consciência o instiga a praticar o crime.
- D) Em "...ônibus lotado às 5 da matina...", o uso do espaço e do tempo promove a identificação do público com a situação vivida pelo protagonista
- E) NRA (Nenhuma das respostas anteriores)

3- (Ifmg-2006) Em relação à linguagem e à sonoridade utilizadas nessa música, pode-se afirmar que:

- A) As letras de rap apresentam um estilo muito distante da oralidade e das situações cotidianas de comunicação.
- B) Além do ritmo, a rima é uma ferramenta frequente para garantir a reprodução melódica e facilitar a memorização.
- C) Na linguagem formal, é frequente o uso de gírias como em "a minazinha moscou" e verbos simplificados como em "a vaga tá lá".
- D) Em "... eu vejo um pote de Danone e um CD dos Ramones...", os artigos indefinidos são utilizados para designar seres específicos.
- E) NRA

4- (IFMG -2006)Análise as proposições abaixo e marque a alternativa **CORRETA**.

- I. Na música há uma intenção moralizante e sugere uma conduta de vida considerada socialmente correta.
- II. A música apresenta o ensinamento moral de que o crime não compensa e, mesmo em uma sociedade repleta de injustiças e tentações, recomenda um comportamento virtuoso e honesto.
- III. As tentações apresentadas pelas situações do dia a dia são vistas como provas para que o sujeito demonstre o próprio valor.

- A) As proposições I, II e III estão corretas.
- B) Somente as proposições II e III estão corretas.
- C) Somente a proposição I está correta.
- D) Somente a proposição III está correta.
- E) Todas as afirmações estão erradas.

5- Estudamos em sala que a metáfora é uma figura de linguagem que consiste no uso de uma palavra ou uma expressão em um sentido que revela uma **relação de semelhança entre dois termos**. Nos poemas, em canções, filmes e em nosso dia a dia sempre estamos usando

metáforas. Na letra de rap que você leu podemos perceber o uso de uma metáfora pelo compositor na expressão:

- A) acho um anúncio para limpador de candelabro (...)
- B) então, amigo, é só você saber escolher (...)
- C) Sonhava em superar os meus dias de cão(...)
- D) numa bolsa aberta eu vejo um pote de Danone (...)
- E) retornei pra pagar dois reais (...)

6- Marque a afirmação CORRETA sobre a canção de rap:

- A) O narrador que conta essa história é um narrador observador, e o foco narrativo está construído em 3ª pessoa.
- B) A linguagem usada na música é predominantemente formal e só possui palavras usadas em seu sentido DENOTATIVO.
- C) A canção analisada traz um dilema entre a necessidade de sobrevivência que pode encaminhar o indivíduo para um caminho criminoso e a reflexão sobre o ato, que mesmo assim faz com o que o personagem pratique um delito.
- D) Nesta música é predominante o uso de uma linguagem mais informal, carregada de gírias e elementos textuais que propõem uma fala mais coloquial.
- E) O texto é composto de muitas onomatopéias, usadas para conferir ritmo e som à canção.

TEXTO 3

Racismo, discriminação, preconceito

Colocando os pingos nos “is”

Maria Aparecida da Silva

Recentemente assisti ao programa esportivo Cartão Verde, da TV Cultura, no qual se discutia, de maneira tímida, a discriminação racial que um jogador branco do Palmeiras (Paulo Nunes) teria praticado contra dois jogadores negros, Rincón (Corinthians) e Wagner (São Paulo), em momentos distintos.

Havia controvérsias quanto à veracidade dos fatos, quanto à sinceridade dos protagonistas, quanto à oportunidade ou oportunismo das denúncias. Mas o que de fato despertou minha atenção foi a relativização do racismo presente no futebol brasileiro. Os cronistas utilizavam a todo tempo a expressão preconceito, quando as situações em foco constituíam, na verdade, práticas de discriminação racial. Depois de feita essa constatação, procurei explicar para mim mesma porque existe tanta confusão em torno das palavras preconceito, discriminação racial e racismo. É preciso entender exatamente o significado de cada uma dessas expressões. Estabelecendo diferenças O preconceito é basicamente um sentimento negativo (é necessário que haja alguma possibilidade de comparação), um estado de espírito negativamente determinado com relação a um grupo ou pessoa. Ele é fruto da ignorância, de opiniões inexatas e de estereótipos. Os preconceitos são muito genéricos e disseminados. Em todas as épocas e em todo o mundo, os grupos humanos alimentaram preconceitos uns em relação aos outros. Diariamente, enfrentamos inúmeros preconceitos. O racial é um deles.

A discriminação é a materialização dos preconceitos. São as atitudes práticas que dão corpo e ação à disposição psicológica dos preconceitos. No caso específico da discriminação racial são as atitudes de vetar, impedir, dificultar, preterir pessoas (predominantemente negras, no caso brasileiro) em seu processo de desenvolvimento pleno como seres humanos.

O racismo. Ah, o racismo... tão presente em nossas vidas, nas instituições, na cultura e nas relações pessoais e tão ausente do rol de preocupações da intelectualidade brasileira e dos veículos formadores de opinião. A dificuldade de defini-lo – e assumir sua existência entre nós – vem do fato de o racismo constituir-se numa prática social

negativa, cruel, humanamente repreensível, com a qual, ninguém, em sã consciência (afora os racistas declarados), deseja se identificar.

Revista Raça Brasil. São Paulo: Símbolo, ano 4, n.39, nov. 1999, p. 51.texto

7- A expressão “colocando os pingos nos “is”, que serve de subtítulo ao texto, tem o valor conotativo equivalente a:

- (A) reagindo contra algo ofensivo;
- (B) dizendo a verdade;
- (C) esclarecendo uma dúvida;
- (D) argumentando contrariamente a algo;
- (E) examinando melhor a questão.

8- O objeto maior do artigo é:

- (A) distinguir termos que se confundem;
- (B) combater os estereótipos raciais;
- (C) criticar a hipocrisia social;
- (D) exemplificar com argumentos a afirmação sobre um fato;
- (E) condenar a discriminação no futebol.

9- NÃO HÁ CRÍTICAS no texto:

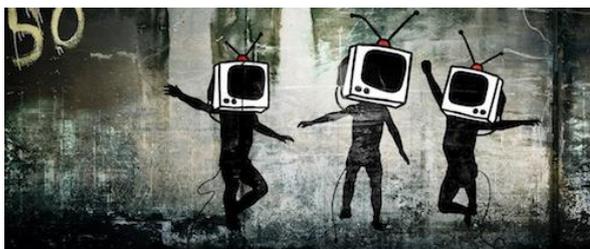
- (A) Aos órgãos formadores de opinião;
- (B) À intelectualidade brasileira;
- (C) Aos racistas declarados;
- (D) Aos cronistas do programa aludido;
- (E) À inconsciência do governo.

Questão interdisciplinar com Artes

10-O rap possui em suas letras várias reivindicações sociais e mostra o cotidiano da periferia das grandes cidades brasileiras, assim como a arte do grafite. Relacione os temas presentes nos grafites aos temas das letras de rap:



(1) (Evelyn Queiroz)



(2) (Autoria desconhecida)



(3) (Dequete)



(4) (Caju e Galo)

() Seu preconceito pra mim não vale de nada
 Na menção dos fatos, na menção dos atos
 Dos atos dos fracos
 Não me rotulo de forma alguma
 Sou o que ouço, sou o que eu faço
 (Cultura de Rua – Verso Venoso)

() O deputado corrupto só pensa em meter a mão,
 chega pro honesto diz eu já li o seu projeto e cheguei a conclusão,
 o seu pior plano é muito bom, vai ajudar a nação,
 mas para ele virar lei, tem que ter o mensalão,
 estou deitado aguardando me dê uma posição,
 ele vai ser aprovado se tiver o mensalão.
 (Rap do Mensalão – Gabriel o Pensador)

() E a TV te põe uma venda de alienação
 Pra ficar calado e não fazer revolução
 Desliga a Tv e não seja alienado
 Na hora de votar não vote em abestado
 (Faz o que eu faço, Arsenal de Roma)

() Quantas mais Marias da penha
 Vão vivenciar a mesma resenha
 De no histórico de suas vidas ter sofrido violência
 Vamos dar um basta acabar com essa indecência
 Veja, como as mulheres são tratadas nesse Brasil
 A violência é por segundo como tiro de fuzil
 (Hei Mulher, Filosofia Rap)

A) 1 3 4 2

C) 1 2 3 4

E) 4 1 3 2

B) 4 3 2 1

D) 2 3 4 1

ANEXO I**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso da imagem de _____ sob minha responsabilidade legal, em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na Proposta de Intervenção Pedagógica, realizada pela professora Marcela Ferreira Alves, mestranda do PROFLETRAS, pela Universidade Federal da Bahia - UFBA-BA.

Estou ciente de que este termo autoriza o uso da imagem do (a) aluno (a) acima citado em todo e qualquer material, entre fotos e documentos para serem utilizados em apresentações acadêmicas e eventos educacionais, gratuitamente, sem que nada haja reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outra, seja esse destinado à divulgação ao público através de folder de apresentação/curso, palestras, anúncios e mídias eletrônicas ou impressas em todo território nacional, por tempo indeterminado.

Salvador, ____ de _____ de 2017.

Assinatura