



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ELINA DA COSTA FERREIRA

O MICROFONE E O POEMA: LEITURA DE CANÇÃO E ESCUTA DE
POESIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Belém/Pará

2022

ELINA DA COSTA FERREIRA

O MICROFONE E O POEMA: LEITURA DE CANÇÃO E ESCUTA DE POESIA NO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação do Prof. Dr.º Fernando Maués de Faria Júnior.

Belém/Pará

2022

ELINA DA COSTA FERREIRA

O MICROFONE E O POEMA: LEITURA DE CANÇÃO E ESCUTA DE POESIA
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação do Prof. Dr.^o Fernando Maués de Faria Júnior.

Banca examinadora

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior (Orientador)

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Membro interno)

Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias (Membro externo)

Belém/Pará

2022

Dedico este trabalho em memória do meu pai, Sr. Romeu Pereira, por ter nos ensinado a amor pela leitura, e à minha tia, Maria Páscoa, por todo amor dedicado a mim e às minhas filhas. Minha gratidão é muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu estar vivenciando este momento com meus familiares e amigos.

À minha mãe Amélia e ao meu pai Romeu (in memória) pelo amor dedicado a mim e aos meus irmãos, sempre nos incentivando a trilhar os caminhos da educação.

Às minhas filhas, Alina Ferreira e Júlia Ferreira, amores de minha vida, que iluminam e alegam os meus dias.

Aos meus familiares, pela ajuda nos momentos difíceis desta jornada acadêmica.

Às amigas e aos amigos, professores da Escola Estadual Dr^a Ester Mouta (Ponta de Pedras-Pa) e da Escola Municipal Maria do Carmo Monteiro (Ananindeua-Pa), minha gratidão pelo incentivo à conclusão deste projeto.

Ao Carlos pelo companheirismo e incentivo nos momentos de desânimo. Minha gratidão.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras (PROLETRAS/UFGA), que muito nos ajudaram contribuindo com seus conhecimentos.

Ao meu professor Fernando Maués, por ter aceitado ser meu orientador, obrigada pelas leituras maravilhosas em sala de aula, que muito contribuíram para minha formação profissional. Muito obrigada!

A todos os colegas da turma do mestrado, pelo companheirismo, incentivo, ajuda e contribuição mútua, em especial ao Fernando, pela amizade, pelos cafés e tapiocas & conversas aleatórias.

Minha gratidão a todos que torceram para que este trabalho fosse finalizado.

RESUMO

Este trabalho busca investigar e refletir sobre as práticas de leitura do texto poético no Ensino Fundamental, no que diz respeito ao ensino da poesia e a relação que esta apresenta com o gênero canção, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica especificamente no 9º ano, em uma escola pública municipal de Ananindeua-Pa. A organização deste trabalho divide-se em dois momentos. No primeiro, discute-se o referencial teórico envolvendo as concepções de leitura de literatura, o papel da literatura na formação humana e a prática pedagógica. Utilizamos, nesta primeira etapa, os teóricos Antonio Candido (2004), Tzvetan Todorov (2009), Terry Eagleton (2003), Tereza Colomer (2007), Luzia De Maria (2016). Para o estudo da poesia e a relação com o espaço escolar lançou-se mão de Helder Pinheiro (2018), Lígia Cademartori (2012), Rildo Cosson (2009), Regina Zilberman (2008-2012). Sobre a canção na escola Moura (2009), Tatit (1998). Sobre o movimento Hip Hop utilizamos os trabalhos de Allyson Garcia (2007), Angelini (2020). Para falar de poema, canção e seus elementos Otavio Paz(1990), Antonio Candido(1993) e Said Ali (1999). No segundo momento, apresentaremos a proposta didática como possibilidade para o trabalho com leitura de poesia no 9º ano do Ensino fundamental. De forma geral, buscam-se percepções sobre questões do ensino do poema e a associação com o gênero canção, especificamente com o gênero popular RAP, e as práticas docentes no Ensino Fundamental. A proposta contará com os seguintes textos poéticos: Ismália (Alphonsus de Guimarães), Fundação casa (Sérgio Vaz) e Quebranto (Cuti) e a canção Ismália (Emicida). O interesse em investigar o referido assunto justifica-se pela tentativa de contribuir com os debates a respeito do uso de textos literários, especificamente da canção popular como objeto autônomo de apreciação poética, no ensino de literatura e na promoção do letramento literário.

Palavras-chave: poesia na escola; ensino da literatura; poesia no ensino fundamental.

ABSTRACT

This work seeks to investigate and reflect on the practices of reading the poetic text in Elementary School, with regard to the teaching of poetry and the relationship it presents with the song genre, through a proposal of pedagogical intervention specifically in the 9th grade, in a public school in Ananindeua-Pa. The organization of this work is divided into two stages. The organization of this work is divided into two stages. The first discusses the theoretical framework involving the concepts of reading literature, the role of literature in human development and pedagogical practice. In this first stage, we used the theorists Antonio Candido (2004), Tzvetan Todorov (2009), Terry Eagleton (2003), Tereza Colomer (2007), Luzia De Maria (2016). For the study of poetry and the relationship with the school space, Helder Pinheiro (2018), Lígia Cademartori (2012), Rildo Cosson (2009), Regina Zilberman (2008-2012) were used. About the song at Moura school (2009), Tatit (1998). About the Hip Hop movement we use the works of Allyson Garcia (2007), Angelini (2020). To talk about poem, song and its elements Otavio Paz(1990), Antonio Candido(1993) and Said Ali (1999). In the second moment, we will present the didactic proposal as a possibility for working with poetry reading in the 9th year of elementary school. In general, we seek insights on issues of poem teaching and the association with the song genre, specifically with the popular genre RAP, and teaching practices in Elementary School. The proposal will feature the following poetic texts: Ismália (Alphonsus de Guimarães), Fundação casa (Sérgio Vaz) and Quebranto (Cutí) and the song Ismália (Emicida). The interest in investigating this subject is justified by the attempt to contribute to the debates regarding the use of literary texts, specifically the popular song as an autonomous object of poetic appreciation, in the teaching of literature and in the promotion of literary literacy.

Keywords: poetry at school; teaching of literature; poetry in elementary school.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 A natureza da pesquisa	11
1.2 Os sujeitos e do corpus da pesquisa	11
2. LEITURA NA ESCOLA: O LUGAR DO POEMA.....	14
2.1. Leitura literária e humanização	14
2.2 Ler literatura para a escola; ler literatura para a vida.....	18
2.2.1 A iniciação leitora e as bibliotecas escolares	18
2.2.2 A literatura na escola.....	21
2.2.3 Escolha do repertório e estímulo à leitura	24
2.2.4 Leitura no mundo digital	26
2.3 A escola: um espaço para a poesia	28
2.4 A canção na escola.....	31
2.4.1 Poesia na canção.....	33
2.4.2 A canção no ensino fundamental	38
2.5 Pensamento, ritmo e poesia: o Hip Hop e o Rap do Emicida .	41
2.6 O poema, a canção e seus elementos.....	49
2.6.1 Poema, ritmo, verso	50
2.6.2 Metáfora e imagem.....	58
3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	60
3.1 Apresentação.....	61
3.2 Atividades com poemas na sala de aula:.....	61
3.2.1 Resumo executivo das atividades	61
3.2.2. Recursos necessários para executar o projeto.....	61
3.2.3. Objetivos	62
3.2.4. Público-alvo:.....	62

3.2.5. Tempo estimado:.....	62
3.3. Descrição dos encontros.....	62
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS.....	79
I. Ismália, de Emicida.....	79
II. Sujeito de Sorte (Belchior)	83
III. Ismália (Alphonsus de Guimarães)	84
IV. Na Fundação Casa (Sérgio Vaz).....	85
V. Quebranto (Cutí).....	86
APÊNDICE - Questionário.....	88

1. INTRODUÇÃO

Se há, hoje, certo consenso de que o humano necessita da fabulação, da ficção, da fantasia para sua constituição (CANDIDO, 2004, p. 174), no provimento dessa necessidade, toma parte como elemento fundamental a literatura. Dentre todas as possibilidades de manifestação da palavra poética, está a lírica, tomada como a expressão dos movimentos e impressões particulares do espírito em ritmo e imagens. De acordo com Paz (1989, p. 11-12), a literatura em verso está na origem das artes verbais, da cultura da palavra, assim como o ritmo é, provavelmente, anterior à própria palavra.

As primeiras experiências das crianças com a poesia são as canções de ninar e de roda e, nos primeiros anos do ensino fundamental, a leitura de poesia, com seu ritmo, rimas e sonoridades enraízam na memória da criança e ajudam a potencializar o uso da língua para se expressar. Mais tarde, porém, o poema vai aos poucos mudando de feição no percurso escolar, tornando-se matéria não estética para aprendizado de estruturas da língua como encontros vocálicos, dígrafos ou classes de palavras. Esse processo aparece refletido em relatos de professores que lecionam no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio quando dizem que os jovens não gostam de poesia.

Autores como Zilberman (2008 e 2012) e Todorov (2009) comentam, em seus estudos, essa mudança quanto ao sentido da leitura do texto literário nas escolas, que vem, com o passar dos anos e com o avanço das séries, encarando cada vez mais a literatura em geral e a lírica em particular como gênero acessório, diluído entre receitas culinárias, propagandas e artigos de opinião. Na mão contrária, entre muitas propostas para leitura do texto literário na escola, notamos que desde o século passado, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) indicam que o texto literário não pode servir de simples pretexto para o ensino de normas gramaticais, usos de linguagem, elementos da crítica, história ou teorias literárias, como ainda acontece na maioria das escolas. De acordo com esse documento, é necessário afastar os equívocos existentes na escola em relação ao texto literário, como tomá-los como pretexto para tratar de questões como tópicos gramaticais, pois estes não contribuem para que os leitores reconheçam “as sutilezas, as particularidades,

os sentidos, a extensão e as profundidades das construções literárias”. (PCN, p. 27,1998)

Não podemos deixar de observar que o texto literário é indispensável para desenvolver a linguagem e o pensamento, mas não é essa a sua finalidade. Documentos oficiais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018, afirmam que o texto literário não pode ser relegado a um plano secundário do ensino, mas destaca sua importância como “ponto de partida para o trabalho com a literatura” e a necessidade de intensificar desses textos no “convívio com os estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 499)

Como se observa, é sempre possível pinçar enunciados dos documentos oficiais que afirmem a importância do contato dos estudantes com a literatura e prescrevam “boas práticas” para este contato – de fato, mais advertem para o que não fazer. No entanto, em seu conjunto, tais documentos, em particular a BNCC, com suas listas de códigos e extensas tabelas, carregam em sua natureza controladora e conteudista necessidades opostas à possibilidade de leitura significativa de literatura na escola. Ao constranger cada passo, cada atividade proposta pelo professor à obrigatoriedade de circunscrição a um código, uma habilidade, uma competência, desestimula ou, em contextos menos favoráveis, francamente impede o ato livre e fundamental de ler em sala de aula, sobretudo se tratamos de obras mais extensas.

Se o contexto é desfavorável à literatura em geral, atinge mais duramente as narrativas longas, pela exigência de tempo, e o poema, pelo mesmo motivo – um poema curto pode demandar grande tempo e esforço para que se desenvolva um trabalho adequado – e também por seu caráter polissêmico, aberto, avesso a respostas padronizadas dos testes escolares.

A construção da proposta que compõe este trabalho partiu, principalmente, da observação da realidade dos jovens alunos, cuja leitura de textos literários encontra-se afastada tanto no ambiente formal escolar quanto na maioria dos ambientes familiares. Por isso, pensamos na construção de uma proposta significativa que aliasse leituras canônicas e letras das canções, especificamente do RAP, por imaginamos (e esperamos) serem mais passíveis de engajamento do que o senso comum imagina.

Portanto, o presente estudo tem por objetivo geral investigar a possibilidade do uso da canção popular como objeto autônomo de apreciação

poética e também como ponte para prática de leitura de textos poéticos mais canônicos na sala de aula. Para tanto, lançamos mão de alguns objetivos específicos como discutir o papel da leitura e da literatura no ensino fundamental, numa perspectiva de formação do leitor; pensar a literatura no ambiente escolar; estudar o tratamento didático destinado à canção como pertencente ao gênero lírico; discutir importância do Rap para o ensino da poesia na escola.

Para melhor compreensão dividimos este trabalho em duas partes. A primeira discutirá o papel da leitura de literatura, em especial da poesia, na formação humana e escolar de crianças e adolescentes; focalizará o poema, a canção e o gênero denominado Rap e de um rapper em especial, chamado Emicida. Na segunda parte, apresentaremos a proposta de intervenção com o resumo executivo e a descrição das atividades com a lírica na sala de aula.

1.1 A natureza da pesquisa

No âmbito social e como forma de validar a metodologia escolhida e de investigar esta pesquisa, escolhemos a pesquisa etnográfica, pois esta tende a ter preocupação e compromisso no desenvolvimento de trabalhos que focam nas minorias – tanto a expressão musical RAP, quanto as culturas marginalizadas dos alunos – e visam compreender a representação dos sujeitos que integram esses grupos (MATTOS, 2001, p.12).

Entretanto, dar voz aos alunos não é uma tarefa simples, conforme ressaltam Mattos e Castro, pois é necessário analisar “as entrelinhas da subjetividade, das ideologias, dos preconceitos que encontramos nas narrativas e nas imagens do cotidiano desses alunos”. Mattos e Castro (2005, p.107)

A relação dos sujeitos objeto do estudo com os textos poéticos propostos e o contexto social em que estão inseridos foi planejada, inicialmente, para ser observada através da pesquisa exploratória e deveria ter sido feita através de questionários. Entretanto, isso não foi possível devido ao período da pandemia de COVID-19 não possibilitar esse contato direto e presencial com os alunos, mas o questionário segue anexo caso alguém tenha interesse em dar continuidade à pesquisa.

1.2 Os sujeitos e do corpus da pesquisa

Devido à pandemia de COVID-19, que suspendeu as atividades escolares presenciais nos anos de 2020 e 2021, não foi possível fazer a coleta de dados na escola municipal selecionada, localizada no bairro do Coqueiro, periferia da cidade de Ananindeua-PA. A turma escolhida foi uma turma de 8º ano, que em 2021 cursaria o 9º ano. A escolha da turma motivou-se por eu trabalhar na referida escola como professora de Língua Portuguesa nas séries citadas e, dessa forma, pensarmos ser mais fácil organizar as estratégias que pretendíamos adotar.

A turma era composta por 29 alunos, hoje estão na faixa dos 13 e 14 anos. Sujeitos, que em épocas normais, encontraríamos três vezes na semana e, por isso, os considerávamos ideais para desenvolver esta pesquisa. A ideia inicial, nesta proposta, seria uma abordagem em que os estudantes participassem da escolha do repertório. Partiríamos de uma visita à biblioteca da escola ou, como opção, levaríamos uma “sacola literária” até a sala e usaríamos um par de aulas para que os alunos explorassem variadas possibilidades até que pudessemos estabelecer, coletivamente, um conjunto de textos que constituiria o corpus do trabalho.

O contexto pandêmico, porém, impediu o contato com os alunos, pelo que optamos por estabelecer nós mesmos o corpus de trabalho, a partir de alguns critérios – interesse presumível do grupo; variedade temática, de manifestação lírica e sócio-histórica das obras; adequação linguística e estrutural à capacidade de leitura da turma.

Assim, antes da escolha do repertório para integrar a proposta, fez-se necessário identificar os temas que presumimos atrair a atenção dos estudantes, o que deveria ter sido realizado a partir do conhecimento prévio da turma, da escola e de seu entorno social e cultural. A partir de então, procuramos poemas cuja expressão fosse adequada às possibilidades de leitura dos alunos e que representassem um espectro amplo entre textos canônicos e não canônicos, mais antigos e contemporâneos, tidos como eruditos e manifestações mais populares – inclusive da cultura midiática de massa.

Daí compareceram poemas canônicos modernos e versos cantados do gênero Rap, pois pretendemos mostrar que a poesia pode ser encontrada em diversas manifestações artísticas. Além disso, pensamos ser uma forma de

aproveitar os textos relacionados à cultura de massa a favor do trabalho com o texto literário.

Este trabalho apresenta quatro poemas envolvendo temas que abordam questões sociais, o racismo, sonhos, loucura, morte, amor e a possibilidade de aproximação à poesia. A qualidade dos poemas foi fundamental na escolha e evitamos aqueles que levassem ao didatismo ou ao moralismo, comuns em algumas seleções que se fazem para estudantes do ensino fundamental, em que o texto literário comparece com o objetivo de “trabalhar” algum tema previamente delimitado, limitando o leque de significações e interações que podem decorrer das obras.

Pensando nisso, escolhemos para a elaboração do produto educacional a letra musicalizada de “Ismália”, que compõem o álbum *AmarElo* (2019), do rapper Emicida; a canção “Sujeito de sorte”, presente no álbum *Aluvinação* (1976), de Belchior; mo poema simbolista “Ismália”, do poeta Alphonsus de Guimaraens; “Na Fundação Casa...”, do poeta contemporâneo Sérgio Vaz; e o poema “Quebranto”, do poeta contemporâneo Cuti. As escolhas textuais procuram despertar o interesse do aluno em relação ao texto poético, levando em conta a subjetividade presente nos mesmos, por isso as atividades descritas na proposta podem ser adaptadas para outras séries do ensino fundamental e, até mesmo, do ensino médio.

2. LEITURA NA ESCOLA: O LUGAR DO POEMA

Como indicamos na introdução, esta seção do trabalho se dedica à discussão do papel da literatura, em especial da lírica, na formação humana e escolar de crianças e adolescentes – é o que passamos a fazer, considerando a extensão e profundidade que nos pareceram necessárias para alimentar e fundamentar nossa proposta.

2.1. Leitura literária e humanização

Antes de discutirmos o papel da leitura de literatura na formação humana – e considerando, principalmente, nosso corpus de trabalho, que inclui canções e poemas como expressões da lírica –, é importante que fique claro o que consideramos, em nossa pesquisa, como literatura.

Entrar nessa questão espinhosa nos leva a reconhecer a historicidade do termo, que só vai adquirir os contornos semânticos que temos contemporaneamente na virada do século XVIII para o XIX:

A literatura teria “aparecido” por volta da segunda metade do século XVIII ou mesmo início do XIX, sincronizada com o surgimento da própria palavra literatura, especialmente então inventada para designar aquele novo tipo de discurso. [...] Para evitar nomenclaturas anacrônicas ou equivocadas, o que podemos genericamente chamar “artes verbais”, em torno de meados do século XVIII torna-se objeto de profunda reconcepção, destinada a prosseguir ao longo do século XIX e a consumir-se no início do século XX (SOUZA, 2009)

Ratificando a mesma historicidade, um autor como Terry Eagleton aborda a questão da definição do termo justamente por esse viés. Em introdução à sua *Teoria da Literatura* (2003), antes de esboçar qualquer conceito, traça um panorama de como diversas culturas e variados grupos reconheceram o que chamamos hoje de literatura, identificada à ficção, a certa organização da linguagem, à recepção individual ou à valoração dada pela coletividade.

Assim, dentre as várias possibilidades que a definem, o autor começa a definindo literatura como a “escrita imaginativa” para o mundo greco-romano, em que o atributo da verdade – ou melhor, da ausência dela – era o traço definidor. Milênios mais tarde, quando o século XX se interessa pela questão, os formalistas e estruturalistas focalizam o aspecto da linguagem. Para eles, a literatura “transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se

sistematicamente da fala cotidiana” (EAGLETON, 2003, p. 10). A partir dos anos 60 do século XX, as teorias da Recepção, centradas no leitor, colocam em xeque qualquer atribuição cartesiana para definir o termo literatura ao afirmar que

a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido.[...] Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob este aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado. (Eagleton, 2003, p.11-12)

Ao fim da Introdução, Eagleton conclui pela insuficiência de qualquer critério simples e objetivo, mas não pela ausência de critérios ou pela livre subjetividade. Ao contrário, aquilo que chamamos literatura e os juízos de valor que estabelecemos sobre ela dependem de um conjunto intrincado de ideologias, percursos formativos e forças sociais que se impõem ao leitor em particular e ao conjunto de leitores de um tempo e lugar.

Se não é possível ver a literatura como uma categoria "objetiva", descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízos de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do *Empire State*. Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. (EAGLETON, 2003, p. 24)

Tal perspectiva nos interessa em especial porque nossa proposta inclui como poesia, como manifestação artística lírica, as canções, o RAP do compositor e escritor Emicida, tipo de produção que apenas em tempos muito recentes tornou-se passível de ser legitimada como arte da palavra, como expressão literária como um dia foram a lírica grega ou as cantigas medievais.

Não há dúvida de que abraçar canções como literatura nos leva a assumir “pressupostos” críticos e teóricos particulares, como aqueles propostos por

Candido (2004, p. 174), que ampliam os limites da literatura para “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura.” Ao abraçar, como literatura, desde as manifestações orais mais remotas e pouco difundidas para além de comunidades restritas às mais eruditas obras escritas e à cultura de massa, a formulação de Candido nos parece adequada para balizar nosso trabalho.

É o mesmo Candido, com a mesma percepção de quadros vastos que o caracteriza, quem enumera três funções principais da literatura: a psicológica, a formadora e a social (2004, p. 80-85). Mais do que o estabelecimento de definição ou apresentação de funções, a mais notória contribuição do crítico em seu “Direito à literatura” foi ressaltar o papel humanizador que ela desempenha:

Ao confirmar no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo [...] a capacidade de penetrar nos problemas da vida[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 174).

É preciso alertar, com o próprio Candido, que o que chama de “humanizar” não se confunde com tornar o leitor bom, ético, solidário, empático, mas considera a natureza contraditória do humano ao ressaltar o

conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver". (CANDIDO, 2004, p. 176; grifos do autor)

Ao dizer que a literatura é um direito básico de todo ser humano, Candido a coloca no mesmo patamar de outros direitos essenciais e sem os quais as pessoas não podem deixar de usufruir como a alimentação, a saúde o lazer, pois são bens que asseguram a sobrevivência física e a integridade espiritual. Para o autor, a literatura é um direito, uma vez que se enquadra em como um bem incompressível, pois estes

não apenas [...] asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas [...] garantem a integridade espiritual. São incompressíveis a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça, a resistência à opressão etc.; também o direito à crença, à opinião,

ao lazer, e por que não à arte e à literatura? (CANDIDO, 2004, p. 174).

Acrescente-se que a literatura promove a experiência de outras formas de vida, de tempos, espaços, da convivência com personagens tão afastados do leitor – ou, às vezes, tão próximos – com uma intimidade difícil de provar em outros contextos. Candido avança e avalia a relação da literatura com os Direitos Humanos sob dois ângulos:

Primeiro [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal porque [...] ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. [...] Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (CANDIDO, 2004, p. 186).

Assim, o exercício com a alteridade acontece à medida que ao ler o texto literário o leitor se permite entrar em contato com outras vivências e realidades.

Outra autora que aborda a importância de vivenciar o texto literário é Teresa Colomer (2007). Ela argumenta que a literatura permite “ser outro sem deixar de ser o mesmo”, pois é uma “experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas”. Ainda, segundo a autora, são os livros que possibilitam uma nova forma de comunicação, pois a maneira como se aprecia o livro mostra uma nova “maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo”, vivências que somente o texto literário permitiria experimentar (Colomer, 2007, p. 61).

Outra contribuição proporcionada pela literatura é a possibilidade de levar o leitor a adquirir e ampliar seu vocabulário que o permita travar intimidade com as palavras, escrevê-las corretamente, selecioná-las e de usá-las como argumento, quando necessário (DE MARIA 2016, p. 22). Segundo a autora,

Um vocabulário rico é, sim, prioridade no estudo da língua [...]. Mas [...] tais condições estão nas páginas de bons livros e não em rotineiros exercícios de ortografias. [...]. Para se construir um vocabulário rico, travar intimidade com as palavras e saber escrevê-las corretamente [...] só existe um caminho plausível de sucesso; a leitura [...] no caso dos textos literários – a história escrita tem uma qualidade estética que a criança, mesmo sem ter o domínio do código, mesmo sem estar ainda alfabetizada, já é capaz de perceber.

Pelo que vimos apresentando, parece clara a importância de que, na sua formação, o homem tenha contato consistente com a literatura, na dimensão ampla proposta por Candido. Ela é um dos meios possíveis para que compreenda a si mesmo e as mudanças que acontecem ao seu redor o que, em qualquer comunidade, mas sobretudo numa sociedade como a nossa, num contexto de ataque à humanidade, de negação da tolerância à alteridade, é uma questão de sobrevivência para o indivíduo e a coletividade.

Ainda, de acordo com as observações de Candido (2004), a partir do século XX a literatura adotou um tom mais consciente, crítico e politizado em relação aos direitos humanos e às causas que estes representam. Isso fez com a literatura se tornasse um forte instrumento de luta e de inclusão por representatividade social, cultural e política, o que nos leva diretamente à música RAP da qual trataremos adiante.

Avancemos, agora, sobre as maneiras como as muitas funções, os muitos papéis da literatura se manifestam no ambiente escolar.

2.2 Ler literatura para a escola; ler literatura para a vida

Passatempo? Livros não são passatempos. São sobre outras vidas. Outros mundos. Longe de querer que o tempo passe, sir Kevin, o que queremos é ter mais tempo. Se quiséssemos passar o tempo, podíamos ir para a Nova Zelândia

Alan Bennett

Esta seção busca particularizar a discussão mais geral acerca do papel da literatura na formação humana para o lugar da literatura no ambiente escolar que, no Brasil, é o principal espaço de contato da criança e jovem com o texto literário, em especial o escrito.

2.2.1 A iniciação leitora e as bibliotecas escolares

Ler envolve atribuição de sentidos e de significados. É um processo cuja construção deve estar interligada à prática social. No Brasil, apropriar-se da língua, em contexto escolar, ainda se relaciona, hegemonicamente, à codificação e decodificação de símbolos gráficos em que o “aprendiz deve

unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios”, ou seja, o sujeito passa a conhecer “algumas noções de escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção de escrita” (CAGLIARI, 1989, p. 26). Adentrar no mundo da leitura, porém, como sabemos, é mais que codificar ou decodificar símbolos: “ler significa agir no mundo através da linguagem, construir e construir-se como ser humano e cidadão” (SCHOLZE, 2004, p. 7).

Algumas condições são necessárias para se formar leitores proficientes. A primeira delas é o acesso ao livro, sem o que basicamente qualquer outra ação é inócua. No Brasil, muitas cidades não possuem bibliotecas públicas, assim como em muitas escolas tampouco há bibliotecas. Quando há espaço destinado às bibliotecas, muitas vezes são inoperantes, convertidos em depósitos de livros, trancados, desorganizados, sem ações que promovam ou, pelo menos, não criem obstáculos para a leitura.

As consequências aparecem em pesquisas como os Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL). A edição publicada em 2020 indica que houve um pequeno aumento no número de leitores, mas o Brasil ainda é um país em que parte da população afirma não gostar de ler. O resultado mostrou dentre outras coisas que muitos jovens não leem por falta de contato com acervos interessantes, não contam com formadores/incentivadores, nem boas bibliotecas perto de suas casas, que os atraiam para o universo dos livros.

As bibliotecas são a base para formação de leitores. São espaços voltados para a construção de saberes, por isso precisam ser bem estruturados, dinamizados por profissionais habilitados, os bibliotecários, possuir um acervo suficiente e atualizado para que possam desenvolver sua função de incentivar o interesse pela leitura.

Acontece que o Brasil está longe de fazer a sociedade participar de maneira ativa nas bibliotecas. Isso se deve ao fato de que os projetos de leitura propostos pelos governos ainda são insuficientes para promover o incentivo à leitura. De acordo com Silva (1997, p. 99)

Instalaremos o hábito de leitura em nossas crianças quando, nos diferentes espaços sociais, houver abundância de livros disponíveis. Assim, haveremos de repensar o papel a ser cumprido pelas bibliotecas escolares na formação de leitores. Sugerimos que a reivindicação dos educadores por melhores

condições de ensino incluía também a instalação de bibliotecas escolares.

É verdade que projetos de incentivo à leitura e à implantação de bibliotecas públicas escolares se fizeram presentes nas últimas décadas. Entre eles, destaca-se o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), iniciado em 1997, que buscava promover a leitura, a literatura e o conhecimento fornecendo às escolas públicas acervos literários, material pedagógico, além de atualização profissional. O programa atendeu a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA) com o fim de “democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade” (BRASIL, 2009).

Em 2006, foi instituído o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), cujas diretrizes se voltaram ao incentivo da leitura e do acesso ao livro no Brasil (em particular, à biblioteca e à formação de mediadores). Este plano reconhece a importância dessas instâncias no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de uma nação com uma organização mais justa (BRASIL, 2011). Em 2018, o Ministério da Educação, que já havia deixado de adquirir obras de literatura para as redes de escolas públicas, lançou um novo projeto chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário), de “caráter transitório”, que visava a chamada para aquisição de obras literárias.

Tais programas, sem embargo de terem influenciado positivamente a formação de leitores e a construção de acervos, esbarraram em obstáculos como a falta de profissionais preparados para lidar com as bibliotecas, organizar e franquear os volumes, estimular a leitura; com a precariedade da estrutura física das escolas e, principalmente, com a falta de continuidade e consistência ao longo das diversas gestões governamentais.

Promover a leitura ainda é um desafio brasileiro em pleno século XXI. O surgimento da internet, nos anos 1990, e o grande avanço da tecnologia (web.1, web.2, web.3) mudaram os suportes de leitura que, até então, contava apenas com o suporte livro/físico. As novas possibilidades de ver o mundo se devem, principalmente, à emergência do chamado hipertexto, que apresenta algumas peculiaridades, tais como

a não-linearidade, a fragmentação por sua textualidade específica, ou seja, uma pluritextualidade (capacidade de amalgamar várias linguagens que produzem efeitos de sentido paralelos) [...] uma supertextualidade (mantêm relações entre si) e uma megainteratividade (culmina na autonomia da construção e desconstrução de textos (OLIVEIRA, 2011).

No novo contexto, também emerge a possibilidade de acessar textos literários tradicionais, nada “hiper”, através de equipamentos digitais. Leitores de livros dedicados, chamados *e-readers*, como o *Kindle*, da Amazon, tablets e até celulares permitem armazenar e facilitar a leitura de milhares de obras em formato digital. Isso também deve entrar em nossas considerações, como veremos adiante.

2.2.2 A literatura na escola

Ao adentrar os muros escolares como matéria educativa, a literatura corre sempre o risco de ser mutilada em sua característica de fluidez e de fruição. Segundo Zilberman (2008), quando pensamos nas origens ocidentais do que seria o uso pedagógico da literatura, o mundo clássico – grego, mais tarde, romano – priorizava o coletivo em detrimento do individual e tomava as obras que chamamos hoje de literatura como instrumento de disseminação e sedimentação dos ideais políticos pretendidos para aquelas sociedades.

Depois de passar por um medievo sem grandes transformações em seus usos, isto é, espelhar e espalhar ideologias e modelos das forças hegemônicas – ainda que, como toda forma de arte, nunca sirva a isso de forma absoluta e monolítica, mas sempre encarne contradições e fraturas sociais e de pensamento –, a literatura, a partir do Renascimento e, mais claramente, na Modernidade, perderia progressivamente o caráter comunitário, para se tornar mais pertinente ao indivíduo. Tal movimento sofre um refluxo quando os textos entram nos currículos da nascente instituição escolar. Segundo Zilberman, a maioria dos problemas vividos ainda hoje nas escolas tem já ali o seu germe.

No processo de escolarização, a literatura teria passado a servir ao ensino da Gramática, o que, possivelmente, explica o porquê de, ainda no século XXI, a literatura siga sendo utilizada para que se aprenda ortografia, gramática de uma língua e, mais recentemente, no estudo dos “gêneros”.

Ao mesmo tempo, toda a potencialidade que um texto artístico tem de questionar estruturas sedimentadas, acionar a fantasia, suscitar posicionamentos intelectuais, críticos, políticos (ZILBERMAN; 2008, p. 23) vem sendo marginalizada na prática pedagógica, ainda que documentos oficiais proponham, como princípio, o contrário.

Rildo Cosson (2009), ao se referir à escolarização da literatura, acrescenta a atual concorrência com múltiplas outras formas de expressão cultural como outro fator que contribui para o “encolhimento” do espaço do texto literário na escola:

[...] o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis. Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX. A multiplicidade de textos a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2009, p. 20).

Ainda segundo o autor, atualmente, a literatura chega à escola dividida “segundo a faixa etária do leitor”. De um lado, há a literatura infanto-juvenil, referenciada no ensino fundamental e escolhida de acordo com a temática, linguagem, tamanho do texto e se são “divertidos” – nas palavras do autor. Na maioria das vezes, esses textos são restritos “às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura”; do outro, temos uma “literatura sem adjetivos”, está específica do ensino médio, cujo ensino se limita ao ensino da história da literatura. Usa-se, na maioria das vezes, o texto fragmentado e com a finalidade de “comprovar as características dos períodos literários” (COSSON, 2009, p. 21).

Outro problema é quase absoluta ausência, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, da leitura de fontes primárias. Quase todo o discurso sobre a obra literária não se faz a partir dela, mas se sustenta sobre fontes secundárias: resumos, críticas, análises. Sobre o assunto, Todorov (2009, p. 10) afirma que

[...] o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas como alguma forma de crítica ou história literária[...] para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a

ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim sobre sua vida íntima e pública.

Outro ponto a ser abordado refere-se às escolhas dos textos ou livros que os alunos devem ler nas escolas. Muitas vezes, quem faz a escolha é o professor ou, em muitos outros casos, a equipe pedagógica da escola ou mesmo as secretarias de Educação, num processo que aliena os sujeitos da sala de aula. De Maria relata que as indicações feitas desconsiderando preferências e contexto dos alunos, seu universo cultural; até mesmo ignorando o perfil e objetivos dos docentes, geralmente não funcionam, pois muitos não leem (ou apenas fingem ler) os livros indicados (DE MARIA, 2016, p. 82).

É verdade que o processo de escolha da obra não é simples. Não deve ser imposição dada por interesses comerciais ou modas temáticas, mas tampouco é bom que simplesmente se ofereça aos alunos algo que já conhecem e gostam. É preciso encontrar equilíbrio entre expor os jovens à alteridade – linguística, estrutural, temporal, social – sem criar barreiras intransponíveis, que bloqueiem qualquer possibilidade de interesse e construção de significados.

Ressalte-se, o primeiro contato com a leitura ou com o texto nem sempre acontece espontaneamente. Quase sempre, pelo menos no contexto de nossas escolas, apresenta-se como uma obrigação, não uma escolha, uma iniciativa. Isso não impede, porém, que a situação evolua para a fruição e, mais importante ainda nesses primeiros contatos, para uma participação significativa na literatura.

É nesse sentido que Cademartori (2012, p. 81) propõe que, mesmo nos primeiros contatos, a obra lida “abra espaço para a partilha de comentários e opiniões a respeito do que foi lido. Até mesmo o desabafo do aluno quando diz ‘mas como esse livro é chato!’ é importante, porque o leitor é desafiado a comentar suas impressões sobre o que leu”. Essa ideia é reforçada por Luzia de Maria ao lembrar que até dizer que não se gosta de um livro requer uma elaboração complexa (DE MARIA, 2016, p. 87), que pode ser explorada pelo professor com grande proveito.

Somemos o que vimos relatando até aqui a um conjunto de fatos que mais prejudica que promove a leitura literária: o professor que não lê (devido à formação humana, escolar, profissional; às condições massacrantes de vida e

trabalho; à existência em um sistema que negou os livros às classes econômicas de onde vêm a maioria dos professores), mas tem a função de iniciar os leitores no mundo literário. Além disso, há alunos que vêm de famílias que não possuem a leitura como possibilidade ou prioridade, como uma necessidade em suas vidas, por diversos motivos, e uma estrutura escolar que, comumente, propõe a literatura a partir de obras mutiladas em sua integralidade, o que empobrece todo o processo.

Entretanto, o diagnóstico esboçado até aqui, por mais negativo que pareça, não deve ser paralisador. Podemos tomá-lo como ponto de partida para ações positivas que contribuam para a qualificação das abordagens do texto literário na escola.

2.2.3 Escolha do repertório e estímulo à leitura

Se pensarmos em promover a leitura na escola, em especial a de literatura, em formar leitores de literatura, é imprescindível criar um ambiente favorável para o primeiro contato de quem está iniciando no mundo da leitura. O professor, enquanto mediador do processo, juntamente com a escola, tem a responsabilidade de favorecer um ambiente que aproxime a leitura das crianças e jovens leitores.

Inicialmente, para que essa aproximação aconteça, é necessário observar as dificuldades, o gosto, o interesse dos jovens, o nível sociocultural do leitor e o conhecimento da linguagem proporcionado pelo domínio inicial de leitura e escrita e, não menos importante, escolher obras de qualidade. Estas devem ser ricas o suficiente para gerar interesse, perplexidade, dúvidas, além de promover descobertas para além da simples identificação ou ratificação de modelos e ideias já sedimentados. Como menciona Bajour (2012, p. 35), não se deve abrir mão de expor os alunos a indeterminações e incômodos, tanto decorrentes do texto, quanto da abertura da leitura:

textos desafiadores em diálogo com modos de ler igualmente desafiadores, os gêneros literários que se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam pôr à prova a predisposição e a flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação.

O receio de deixar zonas ambíguas na interpretação conduz muitas vezes à superproteção por meio da explicação ou da reposição de sentidos ali onde o texto pretendia se calar ou duvidar.

Também é interessante pensar em algumas perguntas semelhantes às feitas pelo escritor argentino Ricardo Piglia, em *O último leitor* (2006), e que são pertinentes nos dias atuais, como, por exemplo, “que livro você levaria para uma ilha deserta?”, “Que livro você leria se não pudesse fazer outra coisa? Ou ainda, “Que livro você imagina que seria de utilidade pessoal para você, caso tivesse que sobreviver em situações extremas?” Tais questões, tão importantes no nível pessoal, são ainda mais decisivas quando envolve a escolha de repertório que deverá ser distribuído aos alunos, em nosso país, pelos órgãos governamentais, pelas secretarias de Educação, pela escola, pelo professor.

A escolha de livros para crianças e jovens é tão importante quanto complexa. Segundo Cademartori (2012, p. 80), alguns autores se dizem surpresos com a indicação de seus livros para os jovens leitores. A surpresa se deve ao fato de muitos não compreenderem como a temática abordada em seus textos poderia ser indicada a esses jovens que estão a iniciar no mundo dos livros. Assim, temos por um lado da defesa irrestrita do acesso às obras originais, àquelas do cânone e fora dele, como a que faz Ítalo Calvino em seu *Por que ler os clássicos* (1993, p. 12):

Nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele.

De outro lado, há a perspectiva de adequar o repertório ao “universo de referência existencial e intelectual” do público e da pertinência, em alguns casos, do acesso via fonte secundária: resumo, recorte, adaptação, texto crítico.

As listas parecem responder que o universo de referência existencial e intelectual dos jovens não é relevante. Se eles ainda não têm formada a competência de leitura para livros, que a adquiram – e esse objetivo poderia ser uma razão para existirem as listas. Que leiam, recorram aos resumos, aos comentários ou alguma outra forma de apresentação que,

mesmo precária, possa, de certa forma, transmitir alguma informação sobre os títulos e autores (CADEMARTORI, 2012, p. 80).

Na escolha do repertório para nossa proposta, consideramos os interesses e as habilidades leitoras – da decodificação e acervo vocabular à recepção de estruturas linguísticas da complexidade de enredos – dos alunos, mas sem obedecer cegamente a esses critérios. Defendemos ser necessário, em qualquer processo educativo, forçar um pouco os limites para além do confortável, mantendo em mente o cuidado de não esticar a corda ao ponto de tornar-se desagradável, doloroso ou inalcançável.

Aqui entra o debate acerca da indicação dos “clássicos”. É uma questão controversa, pois a maneira como esses textos são apresentados aos alunos pode aproximar ou afastar para sempre o contato com os livros. É imprescindível que essas leituras se relacionem de alguma forma com a realidade e os interesses desses leitores. Isso depende, principalmente, da sensibilidade do professor ou mediador de leitura. Só ele, na proximidade da convivência, na maturação do diálogo, será capaz de avaliar se um “clássico” é pertinente para o grupo, que aspectos dessa obra podem interessar aos jovens, conectar-se a seus mundos ou mesmo seduzi-los pela diferença.

Ainda, é fundamental que não se desprezem as leituras – e também as canções, os quadrinhos, os filmes e séries, as referências visuais – que os alunos já trazem para a escola, ou seja, “não se deve ter preconceito quando um jovem manifesta interesse por um tipo de livro. *Qualquer* livro é melhor do que nenhum” (SEIXAS, 2011, p. 9; grifo do autor).

Observando este cenário, nossa proposta não pretende se conformar com “qualquer” ou “nenhum”, mas avançar sobre uns e outros, sobre a cultura musical do RAP, mais difundida entre os alunos, os poemas de Sérgio Vaz e Cuti, mais imediatamente conhecíveis e reconhecíveis por eles, mas sem abrir mão de textos canônicos como os poemas de Alphonsus de Guimarães.

2.2.4 Leitura no mundo digital

Encontrar práticas pedagógicas que estimulem a prática da leitura não é uma tarefa fácil, pois se antes os jovens reproduziam a vida dos pais, hoje esse comportamento é diferente devido às mudanças pelas quais a sociedade passou

e ainda passa. Dentre essas mudanças, podemos exemplificar “as mudanças demográficas, a urbanização, a expansão do trabalho assalariado [...] e as evoluções tecnológicas” (PETIT, 2009).

O acesso à leitura também passou por mudanças, que não diminuíram as queixas de que “os jovens não leem mais”, ou de que “os jovens deixaram de ler os grandes textos supostamente edificantes”. Entretanto, não podemos deixar de perceber, com um olhar mais atento a nossos alunos em salas do ensino fundamental e médio, que os jovens podem resistir aos livros recomendados pela escola, mas parte significativa deles lê, em papel ou meios digitais, sagas de sucesso como os volumes de Tolkien, da *Guerra dos tronos* ou, ainda, *Harry Potter* e romances de Colleen Hoove e Nicholas Sparks.

Em 2017, por exemplo, Sanches lista seis dezenas de obras presentes em apenas duas salas de aula de primeiro ano do ensino médio, uma da rede pública e a outra da privada, a grande maioria não canônica ou legitimada pela escola, mas presente, circulando entre os jovens (SANCHES, 2017, p. 43-47). Assim, afirmar que “os jovens não leem mais” em um país em que a leitura foi desde sempre privilégio de pouquíssimos, em um país que há meio século tinha metade da população analfabeta parece-nos uma posição frágil. É possível discutir os mecanismos de escolha das obras pelos alunos, a influência da mídia e do mercado, a sofisticação e os atributos estéticos dos textos, a falta de mais variedade, mas parece incorreta a assertiva de que “os jovens não leem mais”.

A questão, então, passa a ser mais como fazer o repertório que eles sentem como seu se comunicar com os repertórios que a crítica especializada, que a tradição escolar e literária propõem como fundamentais para a formação escolar: os autores canônicos.

Ao lado disso, não se pode negar que a geração atual demonstra mais facilidade e intimidade com as ferramentas tecnológicas que a geração passada, pois as usam no seu dia a dia. São os chamados “nativos digitais”, termo usado por Marc Prensky (2001) para se referir a essa geração que nasceu em meio a tais tecnologias. Sem substituir completamente o livro impresso, ferramentas digitais, em suas diversas linguagem, podem estimular a formação de leitores, tanto por facilitar o acesso às obras em arquivos PDF, MUBI e ePub, quanto por proporcionar uma circulação social mais rápida e ampla dessas obras em grupos de discussão, *fanpages*, páginas de *booktubers* ou de *fanfictions*.

De qualquer forma, é possível explorar, na *web*, a leitura de textos de diversos gêneros, na forma de textos digitalizados e disponibilizados nos sites e blogs específicos. Além disso, existe a possibilidade de se acrescentar ao texto imagens e sons que podem contribuir a fim de enriquecer significados, como já fazem as ilustrações em obras impressas.

Assim, um novo universo se apresenta como suporte para a leitura: a *web*. Nesse ambiente, ampliou-se o contato a diversos tipos de textos, dentre os quais os textos literários. Kirchof, ao tratar da “literatura na era digital”, afirma que até o momento existem “cinco possibilidades de manifestação de textos literários em ambiente digital: literatura digitalizada, editoração colaborativa, escrita colaborativa, literatura hipertextual, literatura hipermidiática” (KIRCHOF *apud* DEBUS, 2009, p.37). Nesse sentido, além do livro impresso, da fotocópia, do cartaz e de outros suportes tradicionais para a leitura, cabe à escola e ao professor não ignorarem os novos meios em que a literatura circula.

2.3 A escola: um espaço para a poesia

Iniciação literária

Leituras! Leituras!

Como quem diz: Navios...Sair pelo mundo
Voando na capa vermelha de Júlio Verne.

Mas por que me deram para livro escolar
A Cultura dos Campos de Assis Brasil?
O mundo é só fosfato – lotes de 25 hectares
-soja – fumo – alfafa – batata-doce – mandioca
-pasto de cria – pasto de engorda

Se algum dia eu for rei, baixarei um decreto
Condenando este Assis a ler sua obra.
(Carlos Drummond de Andrade)

Vários autores alertam para o fato de haver um distanciamento entre os leitores e o poema em nosso tempo. Segundo Pinheiro (2018), esse distanciamento em relação ao leitor escolar e o gênero lírico é um fenômeno reconhecido e repetido pela maior parte dos docentes. Para o autor, ainda que se reconheça um processo de massificação da literatura infantil e juvenil, este praticamente de limitou à prosa e deixou o verso esquecido – exceto, talvez, em obras dedicadas às crianças mais jovens, em fases ainda iniciais de letramento.

Segundo o mesmo autor, há também vários problemas citados pelos professores quando se referem à leitura do texto poético em sala de aula como, por exemplo, a dificuldade para interpretar poemas, entendê-los integralmente ou compreender algumas passagens. Esses problemas decorrem, sobretudo, pela falta de intimidade com a percepção de sentidos figurados, competência central para a leitura da literatura em geral, mas frequentemente mais radical na lírica (PINHEIRO, 2018, p. 12).

De Maria (2016, p. 67), por sua vez, alude à “preocupação excessiva de muitos professores em ‘trabalhar’ poesia ou ‘trabalhar’ com poesia” em oposição à leitura real e significativa – incluindo a “leitura extensiva de livros” – além do constante apelo a textos simplórios, que estariam mais imediatamente ao alcance dos alunos, mas que se mostram “de extrema penúria vocabular, de total pobreza de ideias, sem nenhuma surpresa, sem mistérios, sem metáforas”. Que razão teriam os alunos para ler algo assim, que nada acrescenta às suas vidas e perspectivas de mundo, se não for a mera obrigação escolar? Assim como De Maria, Pinheiro (2018, p. 14) ratifica essa realidade escolar que, segundo o autor, “pouco favorece uma aproximação lúdica do texto que estimule a percepção da fantasia, da musicalidade e o diálogo do leitor com o texto”.

Todo o contrário é o desejável, já que a leitura – mais ainda a de literatura, especialmente a da lírica – só se justifica como experiência que desafia o leitor para além dos limites do confortável. Nesse sentido, Bajour (2012, p. 27) propõe que se escolham textos desafiadores, para “que não caiam na sedução simplista e demagógica”, mas “provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações”.

Voltamos, aqui, ao problema da escolha do repertório. O processo de seleção de obras, às vezes, extrapola as decisões dos estudantes e até mesmo dos professores, pois o acervo das escolas acaba sendo definidos em instâncias (às vezes muito) superiores, como direção das escolas, secretarias de Educação, Ministérios, empresas editoriais privadas. Esse tipo de problema não se restringe ao Brasil, embora aqui as precariedades materiais, de acervo, sejam mais graves. Chambers (2007, p. 71), tratando da América do Norte, menciona escolhas feitas por “una autoridad ‘mayor’ – el director o el jefe del departamento, el sistema de evaluación, un currículo acordado

profesionalmente, la dictadura del Gobierno – le impone al maestro y los niños una serie de libros.”

No Brasil, acresce-se à questão a sobreposição de competências na escolha de obras. É muito comum que as escolhas das obras para o Ensino Fundamental fiquem a critério dos profissionais de Pedagogia. Mesmo que o professor de Letras participe da escolha, cabe aos profissionais da área de Pedagogia dar o aval se as obras serão ou não adotadas pela escola. Muitas obras que fazem parte do acervo distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) são consideradas “não adequadas” por critérios alheios aos literários – que são legítimos, mas não podem ser hegemônicos.

Sobre o assunto, Zilberman (2012, p. 8) escreve que

os primeiros textos para criança são escritos por pedagogos [...] E até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grande prejuízo: não é aceita como arte, por ter finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

Outro uso comum, também no caso dos poemas, é uso da obra apenas para o ensino de questões linguísticas, de ortografia, gramática, análise sintática. Mello (2003, p. 175-176) mostra poemas como “Canto de trabalho”, de Ana Amélia Mendonça e “Bolhas”, de Cecília Meireles, reproduzidos com “a intenção didática de ensinar dígrafos e encontros consonantais”. Apesar desses usos, Zilberman (2012) recorda que há um movimento de autonomização da literatura infantil:

a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor.

Ou seja, apesar da literatura infantil possuir uma “função formadora”, não se pode confundi-la com uma missão “pedagógica”, uma vez que a literatura dá conta de uma tarefa a que está voltada toda cultura – a do “conhecimento do mundo e do ser” (Candido, 2004), além de propiciar os elementos para emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do saber (ZILBERMAN, 2012).

De acordo com Pinheiro (2018) são as séries finais do ensino fundamental que apresentam maiores dificuldades quando se fala em oferta de livros de poemas, pois apesar de haver algumas publicações com valor estético comprovado para esse segmento, nem sempre a qualidade dos livros de poesia é satisfatória.

Como se nota, hoje, no Brasil, a escola de ensino fundamental e médio, exceto, talvez, nos anos muito iniciais, não é espaço privilegiado para leitura de poemas. Isso, porém, não significa que a lírica esteja excluída da escola e da vida dos estudantes. Por meio das redes sociais e de dispositivos eletrônicos, os jovens acessam poetas pouco canônicos, de Sérgio Vaz a Rupi Kaur; também, interagem com a poesia SLAM performada na praça do seu bairro e nos pátios escolares; além de acessar canções que chegam através dos fones de ouvido e caixas de som.

Pensemos, então, como essas manifestações líricas menos canônicas podem ser incorporadas ao espaço e tempo da escola e, assim, qualificar a relação com a lírica e a literatura em geral.

2.4 A canção na escola

O que vimos em nossa experiência e pelo que lemos em seções anteriores, o desinteresse dos jovens pela leitura de poemas, pelo menos em parte, é causado pelo distanciamento provocado pela maneira como o contato com esses textos é realizado nas salas de aula. Quase sempre são usados como objetos de estrita análise linguística, de testemunhos da história literária e de exemplos para estudos formais. Como menciona Bajour (2012, p. 40), “a leitura de um poema, por exemplo, se for apenas uma via para detectar, isolar, dissecar e mencionar hipérbolos, sinestésias, antíteses, metonímias etc., deixa de fora a poesia e os leitores”

Não temos intenção de diminuir a importância de conhecimentos teóricos, críticos, científicos para a formação escolar, mas pensamos ser necessário recuperar a fruição leitora, dado que o conjunto de todo o instrumental crítico para a leitura de literatura perde o sentido se ela é lida de forma nada significativa.

Nossa proposta para aproximar (ou reaproximar) os estudantes do ensino fundamental à poesia se alicerça na possibilidade de trazer a canção brasileira contemporânea como elemento imediatamente reconhecível, familiar, e daí aproveitar sua expressão lírica, aprofundando a leitura, a interpretação, a fruição e a construção de sentidos. Em seguida, estender as habilidades de leitura aos poemas, escolhidos pela conexão com as canções. No processo, deverá ser possível permitir, entre os alunos, a experimentação da canção como expressão poética e, ao mesmo tempo, que fazê-los notar que “gostam de poesia”, como expressa Sérgio Vaz em um dos seus poemas, intitulado “Na Fundação Casa...” (2019, p. 185), que foi uma das inspirações deste trabalho:

- Quem gosta de poesia?
- Ninguém, senhor.
- Aí recitei “Negro drama” dos Racionais.
- Senhor, isso é poesia?
- É.
- Então nós gosta.
- É isso. Todo mundo gosta de poesia.
- Só não sabe que gosta.

O gênero canção se apresenta como uma das linguagens mais utilizadas para motivar os alunos com o fim de estabelecer contato com os textos literários, pois ela contribui para identificar diferentes significados nas representações daquilo que ele já ouve e associa ao ambiente em que vive. Mais ainda, a relação comumente prazerosa com a canção é atributo a ser explorado na escola:

A visão do prazer como agente motivador e estimulador da aprendizagem parece ser uma das chaves para uma educação inteligente e proveitosa. Aquilo que nos chama atenção, que nos revela coisas com as quais nos identificamos ou nos rebelamos; que nos desperta sensações ou mesmo emoções, parece ser o que constrói nossos conhecimentos mais significativos. (RIBAS e GUIMARÃES, 2004, p. 2)

Moura, ao refletir acerca do uso de canções em aulas do ensino médio, assim se manifesta sobre sua importância como recurso didático para aproximação da matéria lírica:

Inseridas no contexto das aulas de Literatura, as canções consolidadas como recados poéticos oferecem a linguagem da música que, convertida em recurso didático, é capaz de estabelecer uma interação entre os alunos e as letras, cuja interação motiva a leitura. A linguagem das letras, em cujo espaço a poesia se manifesta, é passível de ser abordada na

perspectiva da leitura literária e abre as possibilidades para a interação com a poesia nelas expressa. (MOURA, 2009, p.13).

Podemos presumir que essa identificação da canção como manifestação da lírica, presente em épocas remotas como a Grécia clássica ou a Europa médio-medieval, foi reintroduzida a partir do século XX com a massificação do audiovisual por rádio, TV e internet. É, principalmente, por meio do compartilhamento de obras musicais – mais que de livros, ou filmes – que os jovens estabelecem laços que os identificam entre si e se organizam em grupos que possuem os mesmos interesses. A escola, então, tem muito a ganhar ao incorporar as canções tanto como objetos de estudo autônomos, quanto como artefatos que sirvam de ponte para outras formas expressivas, como o poema. Daí nossa proposta.

2.4.1 Poesia na canção

A canção, considerada como gênero poético que une música e poesia – como a lírica grega e a trovadoresca –, consolidou-se como objeto cultural de vasta dispersão no Brasil dos últimos 100 anos. Contemporaneamente, com o acesso à internet e a celulares, está disponível, é compartilhada e consumida por crianças e jovens desde que mal sabem falar. Nesse contexto, parece pertinente o uso da canção como ponto de contato entre o estudante e outras manifestações poéticas, como o poema.

Ainda que apenas sejam lidas ou até mesmo ouvidas, a partir do ponto de vista de leitura literária, as canções favorecem as possibilidades de interação da música com a poesia, o contato mais íntimo e familiar do estudante com a linguagem poética (MOURA, 2009, p. 13).

Estudos anteriores apontam uma associação entre literatura e outras artes, porém foram os estudos de Steven Paul Scher, a partir do século XVI, acerca da chamada “melopoética”, interessados em aproximar a música da literatura. Oliveira afirma, ainda, que a dança, o canto e a poesia “constituíram uma obra de arte global, ainda testemunhada nos dias de hoje”, mas foi o compartilhamento da canção, material que funde literatura e música, que cristalizou essa aproximação. (OLIVEIRA, 2003, apud MOURA, 2009, p. 16

Semioticamente, as artes apresentam linguagens diferentes, mas interligadas por uma estrutura convergente chamada homologia. É essa

estrutura que aproxima “as diversas artes, inclusive a literatura e a música, pois ambas trabalham com o mesmo tipo de material – blocos sonoros em movimento, embora de diferente qualidade acústica” (OLIVEIRA, 2003, apud MOURA, 2009, p. 17).

Ainda de acordo com Oliveira, música e poesia compartilham duas estratégias que são a reescrita e a colagem. A estratégia da reescrita “recorre a citações ou alusões intertextuais a outras composições”; já a colagem é aquela em que o poema constitui suporte para a composição musical, sendo que, neste caso, “podemos reconhecer como a musicalização do poema”. Na mão inversa, da “poetização da canção”, Rennó (2003) indica que

a letra da música se sofisticava, extrapolando os limites entre a alta e a baixa cultura e confundindo as distinções usualmente feitas entre cultura erudita e popular. Ela alcança um plano estético e pode, então, ser tomada como uma modalidade de poesia: poesia cantada: “uma forma de poesia, de música, em contraposição à poesia literária, de livro” (RENNÓ, 2003, p. 53 apud MOURA, 2009, p. 18).

Ferreira (2005, p. 18) define música como “a combinação dos sons, cujas regras de organização podem ser aprendidas por meio do estudo de técnicas pelas quais se chega a um resultado musical” e “uma das mais vigorosas maneiras de o ser humano expressar suas emoções”. O mesmo autor ressalta que, século XX, a canção apresentava construções e formatos mais rígidos, mas que foram desaparecendo “com o avanço e a massificação das tecnologias de gravação fonográfica”. A partir desse momento, surgiram outros “ritmos musicais repetitivos” e a canção tornou-se “poderoso elemento mobilizador e animador de multidões”.

Desta forma, a canção é definida por Ferreira como “uma melodia musical, geralmente curta”, à qual se associa “uma letra (ou uma poesia, como preferem definir alguns), sendo, na maior parte das vezes, cantada por um único intérprete, acompanhada ou não por um ou mais instrumentos musicais” (FERREIRA, 2005, p. 39).

Outro autor que define o que é canção é Bosco (2007). Para ele, o que a caracteriza é a conjunção letra e a música, pois ambas exigem que o cancionista observe “uma estrutura e uma técnica extremamente complexas, independente da ordem cronológica em que são criadas, se primeiramente a letra ou melodia”. Logo, se levarmos em consideração esse conceito, a melhor

definição para canção é a associação que podemos enxergar entre melodia e letra.

Mas não se pode desconsiderar potenciais afinidades remanescentes da associação entre música e poesia no universo da canção, as quais remontam à própria origem da poesia ocidental que, na Antiguidade, já era cantada e acompanhada de instrumentos musicais, daí a denominação “lírica”, associada ao instrumento de cordas. Outro momento de profunda ligação entre palavra e música ocorre no coração da Idade Média europeia. Rennó (2003) afirma que os poemas trovadorescos eram denominados de canção devido “à associação recíproca da poesia com a música, observada já no processo de criação destes poemas”.(RENNÓ, 2003 apud MOURA, 2003, P. 21). Não se deve esquecer, ainda, as manifestações líricas e dramáticas de comunidades ágrafas ou toda a cultura dos cantadores nordestinos no Brasil.

Já Ribeiro Neto lembra que não devemos desconsiderar uma particularidade nacional, que ocorreu após a fusão de dois fatores singulares da nossa poesia e da nossa música: a “oralidade da poesia” nacional e a “música de fala brasileira”. Para o autor, “a oralidade da poesia nacional, está ligada ao que há de mais experimental em nossa poesia” e que “uma obra literária para ser boa não precisa desprezar a fala.” Já a “música da fala brasileira” explora um modo de cantar “calcado nas entonações da fala” e que extrai “o que nela há de musicalidade: a ginga, o molejo, a musicalidade que habita a fala de cada um de nós” (apud MOURA, 2009, p. 22).

Na canção, a oralidade mais a musicalidade resultam no “tripé entonação + sistematização + criatividade”. Estas características contribuíram para que a música brasileira seja reconhecida como uma música popular, o que, segundo Ribeiro Neto, tornou “muito difícil estabelecer a zona limítrofe entre uma ‘letra de música’ e uma ‘poesia’” (MOURA, 2009, p. 23).

Mas é possível considerar letra de música como poesia? O letrista, filósofo e poeta Antônio Cícero não estabelece diferença valorativa entre letra de música e poema. Para ele “um poema pode ser letra e uma letra, um poema” e ambas podem conviver de forma “tão harmônica, a ponto de não haver diferença essencial entre letra e música e o poema livresco” (apud MOURA, 1999, p. 27), ainda que a hegemonia da escrita tenha colaborado para a separação entre poema e música.

Por outro lado, não se pode esquecer que o papel dessas artes no mundo burguês pós-revoluções liberais, que inventou o conceito contemporâneo de literatura, é diferente: a canção é “para ser ouvida” e o poema “para ser lido”, o que se estenderia ao próprio processo de criação, à “elaboração da composição quando é feita para ser letra de música e quando é elaborada para ser poema (MOURA, 2009, p. 24).

De acordo com a afirmação de Moura, quando a letra for escrita para ser melodia, é esta que determina a sua estrutura formal e passa a funcionar como “uma espécie fixa individual constituída por uma melodia, tal como o soneto”. Formas fixas, como a soneto, são limitadoras, mas lidar com as limitações faz parte do ofício do poeta. (CÍCERO apud MOURA, 2009, p. 24-25)

Tatit (1998) também diferencia poemas de letras de canções. Para ele, as estruturas desses textos são diferentes e são essas diferenças que vão determinar o “modo da produção de cada uma das composições”. Para Tatit,

quando a coisa é pensada como poesia (é diferente de) quando é pensada como letra de canção. [...] Embora haja uma boa relação, uma boa transição entre essas duas áreas, acho a competência do letrista e a competência do poeta muito diferentes.

O autor e compositor acrescenta:

A canção tem a propriedade de fisgar conteúdos que ficam subjacentes à letra, que não aparecem e que, às vezes, nem são investidos pelo poeta; o poeta fala uma coisa simples, coloquial, mas a melodia extrai mais. [...] A melodia expressa uma maneira de dizer (maneira de dizer é entonação) e é essa maneira de dizer que deixa a coisa pungente, não o que é dito. O que é dito não varia muito. (TATIT, 1998, p. 11)

Nesse sentido, Mello (1998) alerta que ao mesmo tempo em que a palavra tratada na canção tem um poder de alcance maior da composição por conta da força musical, ela pode representar um perigo, uma vez que pode levar ao distanciamento desta com a poesia. O poema difere da música por não possuir a mesma qualidade sonora: sua musicalidade resulta do trabalho do poeta com o ritmo, as assonâncias, aliterações, os ecos e as rimas, num aproveitamento qualidade musical própria da palavra. É dessa “reunião da musicalidade das palavras que o poeta extrai a musicalidade do poema” (MELLO apud MOURA, 2009, p.26). Ainda, a palavra escrita possibilita a volta ao texto sempre que o leitor quiser ter contato com ele, seja para ler, reler ou apenas

refletir – o que de certa forma se espelha na escuta da canção nos meios digitais atuais.

Por outro lado, para Mello (1998), a palavra cantada tem maior alcance porque demandaria menor “necessidade de pensar”. A afirmação é, parece-nos, difícil de ratificar e se soma a observação de que, amputadas da melodia, harmonia e ritmo, letras de canção reproduzidas na página, “sem o auxílio da melodia, também inertes, não funcionam como poesia” (MELLO, 1998 apud MOURA, 2009, p. 26).

Essa posição de Mello não pode ser tomada de forma absoluta, sobretudo se pensamos na penetração e na sofisticação (estética, filosófica, poética) de vários compositores populares do Brasil, que não apenas possibilitam, mas fomentam e exigem o pensamento de sua audiência. Também se lembramos que muito da lírica grega e trovadoresca foi perfeitamente legitimada, canonizada mesmo sem o suporte das melodias perdidas que as complementavam.

Cavalcanti (1998) discorda de Mello ao afirmar que a canção é mais um espaço para que a poesia possa se expressar, ainda que melodia, ritmo, harmonia sejam ingredientes extras na construção do significado. Segundo o autor, há letras que não apresentam sentido se forem declamadas ou apenas faladas, pois nestes casos ficam desprovidas de significados e de musicalidade que são características próprias do texto poético; outras seguem tendo relevância poética, guardando interesse. Para Cavalcanti, “uma das condições para as letras serem reconhecidas como poesia é que sejam investidas de musicalidade da própria língua” (CAVALCANTI, 1998, p. 14 apud MOURA, 2009, p. 27).

Para Arnaldo Antunes (1998), poeta e compositor, há possibilidade de que composições criadas “como poema” venham a ser musicalizadas, e outras, que ele tenha escrito para cantar, depois “revelem uma versão gráfica que acabam tendo vida autônoma” (ANTUNES, 1998, p. 16 apud MOURA, 2009, p. 28).

Bosco (2007) avalia que a questão da relação da música popular brasileira com a poesia é pensada sob uma ótica comparativa e excludente, “que induz ao estabelecimento de uma hierarquização”, e propõe discutir essa questão sob três perspectivas diferentes: a cultural, a contemporânea e a teórica.

Para o autor, o debate se faz com o objetivo de saber “se letra de música é poesia” e nunca ao contrário, pelo que pretende identificar se a “letra de música pode alcançar a qualidade estética do poema”. Além disso, as comparações acabam por estabelecer hierarquia que resulta em posição de superioridade do poema em relação à letra (BOSCO, 2007, p. 182).

Ainda de acordo com Bosco (2007), não pode haver comparações de valor entre canção e poesia, mas deve-se estabelecer uma relação de igualdade entre elas, pois ambas são composições artísticas e poéticas. O autor lembra, mais uma vez, que não se pode esquecer que essas artes possuem propriedades estruturais diferentes (BOSCO, 2007 p. 16) e acrescenta que a letra é “um dos elementos essenciais da canção”. Mesmo que atualizada, ela “sempre” será letra para “música”. De qualquer forma, a letra apresenta características que a diferenciam do poema, sendo o suporte uma dessas características. Logo, essa diferença implicará decisivamente na maneira como o receptor a acolherá:

o som obriga o receptor a uma recepção linear ditada pelo ritmo da canção. O ouvinte não pode, como o leitor, ditar o ritmo de sua recepção. [...] daí, quando se escreve uma letra (para música), emprega-se geralmente uma sintaxe mais direta, usa de mais redundância, repetições, procedimentos, enfim, que operam em consonância com a característica linear do suporte som. Já quando se escreve um poema exploram-se as possibilidades de suporte página e as modalidades de leitura que ele proporciona (Bosco, 2007, p.185).

Assim, Bosco reconhece que a “letra não se dirige para si mesma, mas, sim, para a totalidade da canção da qual faz parte”. Por isso, ao se fazer juízo estético, deve-se considerar “a totalidade estética da canção na qual ela está inserida”. Lembramos: era assim que se entendia a lírica desde a Antiguidade, como objeto único e não compartimentalizado.

2.4.2 A canção no ensino fundamental

No que se refere ao tratamento didático destinado à canção como afim aos textos literários no ensino fundamental, Moura (2009, p. 58) indica que ela pode contribuir para que as aulas de Literatura sejam mais proveitosas, uma vez que “[as canções] facilitam a aprendizagem deste conhecimento [texto literário] por parte dos alunos”. Para a autora, “A canção oferece a letra”, que se for abordada numa perspectiva de interação com a poesia nela expressa, possibilita

o exercício da leitura poética, estimulando a interação com o texto e facilitando “os caminhos para a aprendizagem pretendida” (MOURA, 2009, p. 58).

De acordo com Gil (1997), um dos caminhos para que a aprendizagem ocorra é motivar os alunos, despertando-lhes “um interesse capaz de provocar-lhes uma reação e ativar-lhes a concentração do que está sendo ensinado”. O autor ainda defende que sejam utilizados “recursos didáticos motivadores”, como os audiovisuais, visando “provocar reações positivas nos alunos” e despertando-lhes “a atenção para o assunto a ser estudado” (GIL, 1997 apud MOURA, 2009, p.59). Nesse sentido, a canção, além de objeto estético autônomo, pode funcionar como uma ponte, familiar aos alunos, que promove uma conexão progressiva com poemas canônicos, mais afastados de seus cotidianos. Daí que o “estudo de textos poéticos, intermediado pela canção, facilita a aplicação e o desenvolvimento de atividades de interlocução entre música e poesia e amplia as condições para facilitar a aprendizagem dos alunos”. (MOURA, 2009, p. 60).

Na abordagem da canção, o professor deve lembrar de que “o objeto de observação de conhecimento” a ser estudado “é um texto transportado, didaticamente pelo apelo sedutor da música” e “que ensinar música é diferente de ensinar disciplina fazendo uso da música” (FERREIRA apud MOURA, 2009, p. 60).

Segundo Moura, é necessário que alguns equívocos sejam evitados. Apenas a audição da canção acompanhando a leitura não dará conta dos objetivos desejados, pois, nesse caso, apenas a técnica estaria sendo explorada. Além disso, deve-se evitar ouvir a música e ler o texto com objetivo de abordar conhecimentos gramaticais ou estudar alguma escola literária. Neste caso:

O texto estaria servindo apenas de suporte didático para encaminhar a uma aprendizagem que prescindir o conhecimento dele mesmo. Não estaria sendo tratado com vistas ao aprendizado [...] mas como um “recurso auxiliar para subsidiar um conhecimento, para o qual, outros recursos igualmente se prestam (MOURA, 2009, p. 61)

A canção tem o potencial de motivar e despertar a atenção do aluno desde que abordada na sua totalidade e isso deve acontecer durante a etapa de orientação dos estudos. Mas não podemos esquecer que letra e melodia, em

“um contexto didático”, exercem papéis diferentes, cuja manifestação deve ocorrer “cada uma, a seu modo e em seu tempo” (MOURA, 2009, p. 61).

No que se refere à melodia, devemos lembrar que ao mesmo tempo em que ela seduz e atrai os alunos para realizarem a leitura das letras, pode constituir uma dificuldade, no contexto didático, para que seja inserida enquanto objeto de estudo na escola. Essa dificuldade se deve ao caráter lúdico que a música apresenta, pois ao figurar, aos olhos dos alunos, como uma forma de entretenimento, pode ser “confundida como um procedimento para distração e divertimento na sala de aula. Associada à essa visão distorcida há, ainda, o atrelamento de uma indústria cultural massificada”, o que facilita o contato dos alunos com diversos tipos de canções, mas pode marginalizar uma postura mais analítica (MOURA, 2009, p. 61).

O uso da canção enquanto texto poético nas aulas de Literatura vai exigir que o professor seja capaz de sensibilizar os alunos para que reconheçam a canção como objeto de fruição mas, também, de estudo; passível de análise e interpretação; portados de certo conhecimento. Uma sensibilização que “não implica em exposições teóricas ou filosóficas, mas diz respeito às nossas próprias convicções e afinidades com a canção” (MOURA, 2009, p. 62).

Ainda de acordo com os estudos de Ferreira (2005), o caráter do acolhimento desse recurso, por parte dos alunos, apresenta relação direta com as nossas atitudes e como apresentamos as canções a eles. Dessa forma, para selecionar as canções, o professor deverá deixar os preconceitos de lado, ouvir os mais variados tipos de música, não utilizar somente produções “estanques e canonizadas” e sempre “ouvir de tudo um pouco”, deixando-se “levar pela emoção que a sonoridade nos causa, uma vez que nossas escolhas são adquiridas por um conhecimento baseado em experiências sonoras vividas” (FERREIRA apud MOURA, 2009, p. 62).

Além disso, é importante desenvolver e ter um “espírito crítico”, ser um “ouvinte curioso”, conhecer as novidades que “influenciam o gosto dos nossos alunos” e compreender o porquê de certas músicas atraírem os jovens e adolescentes. Não esquecer de que é fundamental de que nos expressemos de forma a não impor juízos de valor, para que nossas opiniões não interfiram na recepção dos alunos (MOURA, 2009, p. 62).

Essa imparcialidade com que o professor deve “escolher” as canções não significa que tudo está permitido. De acordo com Piconez

Isso não quer dizer que vale tudo na sala de aula e nem se legitima descompromisso com a formação do gosto dos jovens e adolescentes, mas a tentativa de não obstacularizar os caminhos para estabelecer “uma espécie de ponte para que a aprendizagem se torne significativa” (PICONEZ apud MOURA 2009, p. 63)

Não se pode esquecer que o leitor-aluno é sujeito indispensável nesse processo literário e que é ele que acolhe, reconhece e recusa uma obra literária. De qualquer forma, nunca é demais lembrar que o gosto dos alunos decorre de “fatores particulares que influenciam na formação dos seus gostos individuais”. Logo, é necessário que esse gosto individual seja respeitado quando emitirmos nossa opinião sobre o gênero musical escolhido, visto que nossas opiniões também resultam de “nossas experiências particulares”. Mas, devemos lembrar que cabe ao professor orientar e estimular os textos que serão indicados aos alunos. (MOURA, 2009, p. 63), assim como trabalhar para ampliar a variedade do repertório.

Tampouco deve esquecer de levar em consideração a realidade concreta dos alunos e as experiências vivenciadas por eles, mas estas não podem servir de base única para a seleção das canções a serem estudadas em sala de aula, pois a complexidade que envolve certas canções exige “que outros critérios sejam observados para a seleção das letras” (MOURA, 2009, p. 64).

A consideração de todas essas diretrizes e critérios nos levou a adotar uma canção do Rap como objeto inicial de nossa proposta, o que nos leva à necessidade de estudar o movimento Hip Hop em que ela se insere.

2.5 Pensamento, ritmo e poesia: o Hip Hop e o Rap do Emicida

Para melhor compreensão desta proposta e realçar a importância do papel do rap para o ensino da poesia na escola, torna-se necessário apresentar o rap e o Hip Hop. De acordo com Bentes (2004) o Rap é um subgênero musical, um acrônimo da expressão “ritmo e poesia” (*rythym and poetry*), em inglês. Resulta da combinação entre a linguagem verbal e a musical em performance em que comparecem o DJ (*disc jockey*, responsável por tocar e criar a base

musical das letras) e o MC (mestre de cerimônias, que é a pessoa que canta o rap e, na maioria das vezes, compõe as letras).

Como toda canção, o rap também é uma prática de linguagem que articula o oral com o ritmo e, eventualmente, alguma melodia. O Rap é um dos elementos do Hip-Hop. Este é um conjunto de manifestações mais amplas que engloba o *break* (dança de rua) e o grafite (pintura de muros). De acordo com Zeni (2004), outro elemento vem sendo considerado como característico da cultura hip-hop: a forte relação com a cultura negra e suas raízes históricas, num intuito de conscientização e valorização dessa herança cultural

O Hip Hop surgiu nos Estados Unidos, no final da década de 1960, no bairro do Bronx, em Nova York. Recebeu influência do movimento *reggae* proveniente da Jamaica e de cantores como Bob Marley cujas letras discutiam questões sociais e políticas, além da influência de outros líderes negros como Marcus Gavey, Martin Luther King e Malcon X.

No Brasil, o Hip Hop se faz presente a partir dos anos 80, especificamente nas periferias de São Paulo sob a influência de grupos norte-americanos e alguns expoentes nacionais. Mas foi a partir dos anos 90 que ganhou impulso com um grupo considerado fenômeno, os Racionais Mc's, que se tornou referência para outros grupos e influenciou a disseminação do Hip Hop para outras regiões do Brasil.

Ligado à cultura dos jovens negros da periferia, o Hip Hop pode ser caracterizado como uma manifestação urbana por expressar a visão de mundo das periferias das grandes cidades. É considerado uma alternativa, uma forma de alcançar a valorização de sua identidade através do Rap, do break, do grafite, mas é, principalmente, pelo rap que sua voz é ouvida (SOARES, 2005)

O Hip Hop é visto também como um movimento marginal que se enquadra no paradigma dos Novos Movimentos Sociais (NMS). As Batalhas de MC's realizadas em praças espalhadas pelas cidades usam a palavra como forma de cantar e partilhar seus problemas locais ou gerais como a pobreza, violência e a discriminação.

O poeta paulista Sérgio Vaz, ao escrever o Manifesto da Primeira Semana de Arte da Periferia, afirma que arte é a expressão da cultura e ambas constituem o social, que precisa ser acessível a todos. Segundo o poeta,

Dos becos da periferia há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune.
 A voz que galopa contra o passado pelo futuro de todos.
 Pela arte e pela cultura no subúrbio, pela universidade para a diversidade.
 Contra a arte patrocinada pelos que corrompem. Contra a arte fabricada para
 Destruir o senso crítico.
 Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.
 Sejamos, pois, a favor da poesia periférica que brota na porta do bar.
 A favor do teatro que não venha do ter ou não ter.
 A favor do cinema real que não iluda.
 Das artes plásticas que querem substituir os barracos de madeira.
 Da dança que desafoga. Da música que não embala os adormecidos.
 Da literatura das ruas despertando nas calçadas
 Pela periferia unida, no centro de todas as coisas.
 Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais de que a arte vigente não
 Fala. Contra a surdez e a mudez artística. (VAZ, 2007, p. 37)

Batalha (2019, p.14) divide o hip hop em três dimensões e quatro elementos. Para ele

As dimensões são formas de organização que aglutinam preferências artísticas e os elementos são as pessoas que dão vida a elas, realizando as atividades relacionadas às mesmas. A dimensão musical, o RAP, engloba o elemento DJ, responsável pela mixagem e controle do som, e o elemento MC, que vai animar a “galera” e rimar com base nas batidas. A dimensão gráfica, o grafite, é composta pelos elementos grafiteiro ou grafiteira, elemento responsável pela impressão física dos discursos do movimento na cidade. A dimensão da dança, o break, engloba os elementos B. Boy e a B. Girl, responsável pela tradução no corpo, do Hip Hop.

As manifestações Hip Hop ocupam, mesmo que de maneira temporária, os espaços públicos da cidade. É neles que os jovens encontrarão os MC’s, Dj’s e participantes “ouvintes” dos eventos, jovens que levam suas particularidades, seus corpos, objetividades para os espaços da cidade (Batalha, 2019, p.14).

Para Allysson Garcia, que estudou o Hip Hop em Goiânia, a voz, além da mera enunciação, estimula a constituição de laços comunitários debilitados na vida urbana contemporânea:

A performance no ato de dizer procura transformar a realidade dessa comunidade imaginada que é a “favela”, representando através do rap “a voz dos excluídos, dos pobres, das minorias

étnicas” e difundindo a força dos negros, dos jovens negros brasileiros e das suas “raízes”. (GARCIA, 2007, p. 148)

Oliveira acrescenta que “a voz” é um elemento de destaque na construção de um lugar/uma função social para o rap e os rappers, no/na qual “o empenho da palavra – cantada, falada ou escrita – envolve uma forma de ação social e de luta considerada legítima e eficaz” (2016, p. 17). É através das letras poéticas do Rap que a voz dessa geração se faz presente, como podemos observar na letra da canção “Negro Drama”, dos Racionais e que tanto chama a atenção desses jovens.

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

As palavras, nesses textos, são convertidas em armas e elas incomodam porque abordam certos assuntos e problemas presentes na sociedade na qual estamos inseridos. É a realidade que, através das palavras, vira poesia. A vida social é cantada de maneira particular e retrata a falta de lazer, de moradia, de espaços públicos adequados e seguros, das lutas por direitos negados, de direito de pertencer e pensar em uma sociedade excludente. É uma maneira de dar visibilidade à cultura popular grupos uma vez que, como ação política, se manifesta através de um corpo que dança, desenha, pensa, fala, reflete sobre os problemas que estes jovens enfrentam.

Dessa forma, através das batalhas de hip hop, dos versos de Emicida, dos Racionais e de tantos outros poetas que cantam a poesia falada nas ruas, a poesia vem marcando sua presença na vida dos jovens que moram na periferia, emprestando palavras, estruturas de linguagem, imagens com que podem elaborar suas experiências, como se lê em:

Outra vez a esperança na mochila eu ponho
Quanto tempo a gente ainda tem pra realizar o
Nosso sonho?
Não posso me perder não
Vários trocou sorriso por dim, hoje tão vagando nas
Multidão
(A cada vento – Criolo e Emicida)

Dentre os componentes do Hip Hop, o Rap é uma manifestação poética bastante popular e capilarizada nas periferias urbanas. Como manifestação

simbólica, o Rap produz e fornece estruturas de linguagem, símbolos e imagens que permitem uma elaboração mais profunda das realidades locais, nacionais e planetárias. As letras do Rap são escritas a partir da vivência experimentada pelos jovens que se apresentam nas batalhas e representam uma visão da realidade na qual estão inseridos.

O rap é um gênero musical que utiliza linguagem, cultura e cotidiano próprios que reflete a realidade social dos educandos. Como manifestação lírica, expressa uma visão de mundo através de imagens polissêmicas, que demandam a participação de quem lê a fim de construir-se uma “visão coerente do mundo” (TODOROV, 2011, p. 82). O gênero é caracterizado musicalmente – mas não limitado, de fato – por não se valer de “melodias ou motivos decorativos e harmônicos nem arranjos elaborados dos instrumentos”. O mais importante, nele, é a energia com que o cantor narra sua “fala”, valorizando mais o ritmo que a melodia.

Hegemonicamente, a origem do Rap é localizada nos bairros onde moravam os negros, em Nova York, nos anos de 1970. Alguns historiadores, porém, referem-se a um movimento anterior, emergente nas favelas de Kingston, Jamaica, nos anos de 1960. É inequívoco, de qualquer forma, que o gênero nasceu nas comunidades negras das periferias urbanas, marcadas pela pobreza material e precariedade de investimentos públicos. Por não terem muitas opções de lazer e cultura, os jovens se divertiam “ouvindo música, desenhando nos muros de propriedades abandonadas” ou “dançando” (ALVES, p. 43, 2013).

Ainda, de acordo com Alves (p. 43, 2013), a gênese do Rap se liga à “‘briga cantada’ e ‘performática’ que apresenta a influência do canto de tradição negra dos griots, contadores de histórias tradicionais que se valiam de técnicas da poesia oral”. Dessa forma, os cantos, com versos rimados e ritmados, eram preservados através da oralidade e passavam de geração a geração.

Inicialmente, o engajamento às lutas sociais, as letras duras e as imagens cruas provocaram resistência por parte da sociedade burguesa em aceitá-lo. Talvez por isso, apenas nos anos de 1990 o Rap seria incorporado ao mercado, difundido pelas rádios tradicionais e distribuído por grandes gravadoras. Na América do Norte, o Rap representava o discurso dos que não aceitavam as discriminações sociais; no Brasil, estendeu suas manifestações sobretudo às questões sociais e econômicas.

O Rap é um estilo caracterizado por apresentar um ritmo acelerado e com linha melódica secundária. As letras vêm em forma de discurso que denunciam a luta contra a opressão social e as dificuldades vivenciadas pelos habitantes dos bairros pobres das grandes cidades. Segundo Alves (2013), “as letras são longas, retratam o cotidiano e os problemas sociais como a pobreza, o desemprego, o racismo, as falhas do poder público, a violência”, dentre outros conflitos sociais. Além disso, o Rap não possui formas musicais fixas, como a maioria das canções.

Atualmente, com o avanço da tecnologia e da internet, o Rap se tornou parte importante do cenário musical brasileiro e tem vencido muitos preconceitos, mas não perdeu sua essência inicial de denunciar as mazelas da sociedade. A legitimação do gênero vem progredindo nas duas últimas décadas. Segundo Angelini (2020), a partir de 2000, o aumento da circulação do gênero promoveu mudanças em relação aos meios de comunicação de massa e isso possibilitou “uma maior liberdade entre o mercado e o rapper”. Assim, é possível dividir, no Brasil, o RAP em duas fases: a primeira, denominada de “velha escola”, que tem como marco a emergência dos Racionais MC’s, que posicionaram o Rap como uma “manifestação musical feita por e para a periferia, e que não poderia se transformar em um produto mercadológico” (ANGELINI, 2020, p. 114); e a segunda, que inicia na virada do século, a partir do sucesso e do prestígio obtidos por artistas como Criolo e Emicida, que se “mostraram muito mais desenvolvidos na profissionalização de suas carreiras, obtendo grande e inédito sucesso na criação de novos sistemas de gestão do Rap como negócio” (ANGELINI, 2020, p.114).

Entretanto, a postura de luta e resistência tende a se manter na nova escola, o que pode ser percebida na trajetória do rapper Emicida que, “mesmo seguindo as transformações do mercado, mantém uma postura firme e transformatória em relação às temáticas sociais e raciais” (ANGELINI, 2020, p.114).

Leandro Roque de Oliveira, o Emicida, nasceu em 1985, em São Paulo, é rapper, produtor musical e empresário. A partir dos anos 90, mergulhou no Hip Hop ao acompanhar seu pai na organização dos bailes de Black em São Paulo. Nos anos 2000, passou a frequentar as batalhas de MC’s – foi ali que surgiu o

apelido de Emicida –, a se destacar no cenário nacional e a gravar suas primeiras canções.

Emicida comenta a mudança de postura em relação ao que pensavam os rappers pertencentes a primeira escola em uma entrevista ao jornalista Marcelo Tas. Para ele, é necessário que o conteúdo crítico do Rap seja difundido para além da circunscrição das periferias. Segundo o rapper “quando a gente faz música de protesto, ela tem que tocar por aí ainda mais, porque está propondo uma reflexão importante para a sociedade, e isso deve ser difundido”. Essa reflexão de Emicida demonstra o porquê de ter permitido que sua arte fizesse parte das estratégias mercadológicas (ANGELINI, 2020, p. 120), com alguma razão demonizadas pelas gerações de rappers anteriores.

Em outra entrevista, concedida à emissora BBC, de Londres, Emicida evita definir sua arte como, exclusivamente, Rap. Ele a denomina de “neosamba”, ou seja, “um samba próprio dele, que envolve não só o samba, nem somente o rap, como também o reggae, e uma mistura de tantos outros sons africanos” (ANGELINI, 2020, p.117). Talvez, por isso, ele possa ser definido como um desses “poetas-músicos criadores de uma obra marcadamente individualizada, em que a subjetividade se expressa lírica, satírica, épica e parodicamente”, segundo definiu José Miguel Wisnik (2004, p. 169) acerca de produtores de canção no Brasil.

Luiz Tatit (2007), ao falar sobre a expansão do Rap nas grandes mídias, argumenta que equívocos são cometidos quando se diz que “a canção tende a acabar porque vem perdendo terreno para o rap”. Segundo ele

Equivale a dizer que ela [a canção] perde terreno para si própria, pois nada é mais radical como canção do que uma fala explícita que neutraliza as oscilações “românticas” da melodia e conserva a entoação crua, sua matéria-prima. A existência do rap e outros gêneros atuais só confirma a validade da canção. Ou seja, canção não é gênero, mas sim uma classe de linguagem que coexiste com a música, a literatura, as artes plásticas, a história em quadrinho, a dança etc. É tudo aquilo que se canta com inflexão melódica (ou entoativa) e letra. Não importa a configuração que a moda lhe atribua ao longo do tempo. (TATIT, 2007, p. 230)¹

Entendemos, desse ponto de vista, que as produções de Emicida validam parte do que defende Tatit, na medida em que, no todo, ou em partes, de cada

canção, conserva a “entonação crua” ao mesmo tempo que, em outras, adota as “inflexões melódicas” – estratégia também seguida por rappers da segunda geração, como Marcelo D2 e Gabriel, o Pensador. Em resumo, abre-se mão de certa pureza da entonação crua, antimelódica – nesse sentido, reação à arte melódica burguesa e hegemônica – e se adota, parcialmente, os recursos melódicos, entoativos da canção tradicionalmente predominante no Brasil, das modas sertanejas, do brega, nascido como “música de garimpo”, e do samba do morro à Bossa Nova, ao Tropicalismo, à chamada MPB em geral, todos tendo a melodia como elemento central. Por um lado, incorporar de forma explícita o componente melódico ao Rap é uma capitulação às forças culturais e econômicas dominantes; por outro, é recurso que vem permitindo ao Rap pisar outros palcos, se difundir em outros meios, amplificar sua mensagem, em forma e conteúdo crítico, a públicos antes resistentes à crueza do gênero.

Ainda, podemos apontar como características das canções do Emicida o fato delas serem capazes de “ressoar diversas problemáticas sociais presentes no país, além de reproduzir vozes cotidianas”. Isso acontece porque “o rap é um instrumento de reprodução da realidade bem como esta é transformada por ele”. (ANGELINI, 2020, p.120). É possível, por exemplo, perceber essa característica social em versos da canção Ismália, presente no álbum *AmarElo* (2019), quando o artista assim se refere ao racismo e suas relações com o comportamento das redes sociais: *“minha cor não é uniforme / Hashtags #PretoNoTopo, bravo / 80 tiros lembram que existe pele alva e pele alvo”*

As letras de suas canções incorporam e elaboram as questões vividas pela população periférica negra. *AmarElo*, lançado em 2019, apresenta-se como uma revisitação e, ao mesmo tempo, revisão da cultura brasileira, reivindicando o lugar do negro periférico, iconicamente, no lugar de “alta cultura” que é o Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

Segundo Angelini, Emicida tem por objetivo criar uma poesia que “ofereça complexidade” que deverá ser capturada por “diversas instâncias corporais” e apresente uma “diversidade de vozes capazes de proporcionar uma reflexão por mais de um prisma”, uma vez que ela vai se comunicar com cada um de uma maneira e podendo ser compreendida em suas várias instâncias (enquanto divertida, informativa, poética, profunda, dançante etc.” (ANGELINI, 2020, p. 21),

Especificamente, a canção Ismália, de Emicida, representaria o sonho e a narrativa que se expressa em momentos em que predominam “tons baixos” e outros “graves”, o que ocultaria os fatos apresentados no texto, como os versos a seguir, que falam do racismo presente na sociedade: “Ela quis ser chamada de morena / Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena”.

Não é demais mencionar, no interior da canção Ismália emerge a voz de Fernanda Montenegro, declamando o poema Ismália, do poeta simbolista Alphonsus de Guimaraens (1870-1921). Ali, o recurso da intertextualidade faz confluírem o canônico e o não canônico, como se o erudito invadissem e se integrassem ao popular num movimento inversamente análogo ao Rap invadindo e se integrando ao Municipal, à melodia se integrando ao Rap, o Rap se integrando ao acervo da música popular brasileira legitimada.

Dessa forma é possível perceber que as canções de Rap são cada vez mais produzidas e aceitas, por apresentar uma variedade de temas e de ritmos muito próximos à realidade dos jovens. Além disso, Emicida procura construir uma arte multifacetada, que não se prende mais às características presentes nos primeiros grupos de rappers – que não aceitavam mercantilizar suas canções. Talvez por esse motivo, acaba chegando a muito mais jovens e lugares que, antes, sequer cogitavam “consumir” essa arte da periferia – sem a lembrança de que já consomem o samba, o brega, o sertanejo.

Elementos acerca do Rap e da produção de Emicida serão retomados adiante, em nosso trabalho. Agora, porém, parece útil, para a progressão de nossa proposta e para o uso de nossos colegas de trabalho, nas salas de aula da educação básica, esclarecer um conjunto de conceitos adotados nesta dissertação que, sem embargo de serem muito mencionados, nem sempre têm uma definição pacífica.

2.6 O poema, a canção e seus elementos

Nossa proposta focaliza o poema, a canção e essa manifestação peculiar da canção popular que é o Rap. A fim de tornar mais claras nossas proposições, elaboramos uma apresentação preliminar e breve guia acerca do que consideramos, neste trabalho, o poema e seus constituintes.

Primeiro, é importante lembrar que tratamos aqui do poema – o texto literário concreto, presidido pelo ritmo (PAZ, 1990, p. 11) e estruturado em versos – e não da poesia em geral: “forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a intuições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva” (CANDIDO, 1993, p. 12-14), propriedade que pode aparecer inclusive na prosa, ao mesmo tempo que estar ausente de muitos textos em verso, metrificados e rimados.

2.6.1 Poema, ritmo, verso

Um **poema** é, na forma mais conhecida, um texto literário em que a linguagem aparece organizada em versos, estrofes e tem como elemento mais importante o ritmo. O ritmo, no poema, é mais importante que a sintaxe, que a progressão de significados, que a exposição de argumentos e ideias. Por exemplo, Bruno de Menezes, poeta paraense, escreve essas estrofes cujo sentido denotativo é muito secundário à volúpia de ritmos e imagens que compõem seu “Batuque”:

Patichouli cipó-catinga priprioca,
baunilha pau-rosa orisa jasmin.
Gaforinhas riscadas abertas ao meio,
crioulas mulatas gente pixaim...

— "Nêga qui tu tem?
— Maribondo Sinhá!
— Nêga qui tu tem?
— Maribondo Sinhá!" (MENEZES, 1993, p. 215)

O mesmo serve para a apreciação de canções, como “Capim”, de Djavan, cujas imagens se desenham sobre uma percussão revelada pelo som das palavras, entoadas no canto:

“Mãe d’água sai um pouquinho
Desse seu leito-ninho
Que eu tenho um carinho
Para lhe fazer
Pinheiros do Paraná
Que bom tê-los
Como areia no mar

Mangas do Pará
Pitombeiras da Borborema

A ema gemeu
No tronco do juremá”

Novamente, o poema, a canção são presididos pelo ritmo. Mas o que chamamos, nesta proposta, de ritmo? É Said Ali (1999, p. 29) quem ensina que “ritmo é o que nos impressiona, quer a vista, quer o ouvido”. Para que o notemos, devemos ser capazes de perceber, mais ou menos claramente, as reiterações dos fenômenos: as ondas do mar, os passos da marcha ou da dança, o movimento de um pêndulo; o tic-tac do relógio, os estalos de uma cerca elétrica, o tempo marcado pelo surdo em uma bateria musical, as batidas do coração. Se ocorrências que se repetem, com menor ou maior regularidade, em determinado espaço de tempo, marcam o que chamamos de ritmo, no poema o ritmo se expressa, na maioria dos casos, pela reiteração de certos sons, seja em termos de intensidade (sílabas tônicas e átonas), seja de qualidade (vogais, consoantes).

No poema moderno, em uma língua como o Português, o elemento fundamental que imprime ritmo é a alternância entre sílabas tônicas e átonas. Talvez ainda seja comum, nas salas de aula, professores marcarem com palmas ou batidas na mesa o ritmo de um poema como “I Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, a fim de explicitar o efeito do ritmo sobre a impressão e a emoção causadas pelos versos:

Meu **canto** de **morte**,
Guerreiros, **ouvi**:
Sou **filho** das **selvas**,
Nas **selvas** **cresci**;
Guerreiros, **descendo**
Da **tribo** **Tupi**. (DIAS, p. 91; grifo nosso)

No trecho citado, abertura do canto IV do poema, a distribuição de sílabas tônicas e átonas resulta num ritmo fraca-**forte**-fraca-fraca-**forte**, como se exemplifica no primeiro verso – Meu **canto** de **morte** – o que expressa a atmosfera a um só tempo marcial e marcada pelo ritmo das danças timbiras. Recorde-se que, para efeito de contagem versificatória em português, não se contam as sílabas átonas que vêm depois da última tônica, ignora-se o “te” de “morte” ou o “vas” de “selvas”.

Não apenas a tonicidade interfere no ritmo, mas também a pontuação e a escolha dos fonemas, como se lê no início do “Rondó dos

cavalinhos”, de Manuel Bandeira: “**Os** cavalinhos **correndo**, / **E nós**, **cavalões**, comendo...” (BANDEIRA, 1986, p. 136; grifos nossos). Neste caso, os cavalinhos parecem correr suavemente pela raia enquanto nós, humanos, “cavalões”, é que cavalgamos num galope violento: usa-se o aposto, as vogais abertas, a nasal para imprimir no poema a animalidade do comportamento humano.

Ao mencionar o uso sonoro de vogais e consoantes, recordamos outro recurso rítmico e expressivo do poema que é a aliteração: “repetição do mesmo som ou sílaba em duas palavras ou mais no mesmo verso ou estrofe” (MOISÉS, 1992, p. 16). Leiam-se os versos de Manuel Bandeira:

Bembelelém
Viva **Belém!**
Nortista gostosa
Eu te quero **bem**. (BANDEIRA, 1986, p. 102; grifos nossos)

No poema, o nome da cidade, Belém, reverbera em três dos quatro versos pela reiteração sílabas “bem” e “lém”. Ao mesmo tempo, o efeito reproduz o som de sinos, que saúdam a “nortista gostosa” e expressam o sentimento do eu-lírico por ela. Nos versos de “Ismália”, do Emicida, também reconhecemos o recurso: “**Olhei** no **espelho**, **Ícaro** me **encarou**” (grifos nossos).

Se as aliterações se sustentam, principalmente, sobre sons consonantais e/ou sílabas inteiras – “Vozes veladas, veludas vozes, / Volúpias dos violões, vozes veladas” (SOUSA, 1995, p. 51) –, as **assonâncias** se caracterizam pela repetição apenas de sons vocálicos. A assonância costuma ser mais sutil e a reiteração nem sempre é facilmente percebida, como sequência “ao”, repetida 3 vezes diretamente e uma vez invertida (“oa”) em um único verso da mesma “Ismália”, do Emicida - “**Cuidado**, **não voa tão** perto do sol” – em cujas três palavras finais, “**perto do sol**” (grifos nossos), o “o” solar ecoa mais 3 vezes.

Da mesma forma, em um poema como “Toante”, Manuel Bandeira não apenas insiste na reiteração das vogais “o” e “a” nos primeiros versos, como também usa assonâncias nas rimas dos finais das linhas: “**pálidas/cálice**”; “**boca/boa**”; “**amou/ religioso**”; “**pálidas/lágrimas**”

Molha em teu **pranto** de **aurora** as minhas **mãos** **pálidas**.
Molha-as. **Assim eu as quero** à **boca**,

Em espírito de humildade, como um cálice
De penitência em que a minha alma se faz boa...

Foi assim que Teresa de Jesus amou...
Molha em teu pranto de aurora as minhas mãos pálidas.
O espasmo é como um êxtase religioso...
E o teu amor tem o sabor das tuas lágrimas... (BANDEIRA, 1986,
p. 68-69; grifos nossos)

Cuti, em seu “Quebranto”, também se apoia nas assonantes, e rima “suspeito” com “deles”, “documentos” com “prendo”, neste caso, com o “e” nasal e apoio do “o”.

Às vezes sou o policial que me suspeito
me peço **documentos**
e mesmo de posse **deles**
me **prendo** (CUTI, 2007, p. 53; grifos nossos)

Repetimos, o efeito da assonância – e das rimas finais assonantes, cuja identidade se dá unicamente pelas vogais, como se viu nos poemas de Bandeira e Cuti – é mais sutil e menos marcante na impressão do ritmo do poema do que as aliterações e rimas consoantes, que também se apoiam nas consoantes. Para perceber o contraste, basta comparar os poemas que acabamos de reproduzir com esta estrofe de “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa, em que as rimas – “entristece/tivesse”; “vida/lida” – marcam explicitamente o ritmo:

Ouvi-la alegre e **entristece**,
Na sua voz há o campo e a **lida**,
E canta como se **tivesse**
Mais razões para cantar que a **vida**. (PESSOA¹, 1986, p. 144;
grifos nossos)

Já que começamos a tratar das rimas, lembramos que são tradicionalmente caracterizadas como a reiteração de sons no fim das linhas, dos versos (ALI, 1999, p. 121), como acabamos de ler no poema de Pessoa. Bandeira vai mais longe ao propor que a rima “é a igualdade ou semelhança de sons na terminação das palavras” (apud CANDIDO, 1993, p. 39), o que permite pensar em rimas no início e/ou interior dos versos, mais raras e sutis à percepção, como, novamente, escuta-se em “Ismália”, do Emicida - “Apunhalado pelas costa / Esquartejado pelo imposto imposta” – ou no famoso

¹ PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

“Soneto da separação” de Vinícius de Moraes: “De repente do riso fez-se o **pranto** / Silencioso e **branco** como a bruma [...]” (MORAES, 1987, p. 226). As rimas, finais ou internas, assonantes ou consoantes, reiteram elementos sonoros, embalam a prosódia do poema e afetam decisivamente o ritmo e a percepção de imagens e sentidos – além, claro, de ajudar a memorização.

É preciso lembrar, porém, que desde a Antiguidade, passando pela Idade Média e chegando à produção contemporânea, a rima não é essencial para o poema. De Homero a Virgílio até Drummond e Sérgio Vaz, escrevem-se poemas sem rimas, no chamado “verso branco”, que nem por isso prescindem do ritmo. Na perspicaz tradução da *Ilíada* feita por Haroldo de Campos, por exemplo, nos versos 152-160 do Canto I, Aquiles dispara contra Agamenon, que ameaçava seus despojos de guerra. Depois de afirmar que nada o opõe aos troianos, que nunca lhe fizeram mal, Aquiles descreve a paisagem que se estende entre a praia que agora ocupam e sua terra natal – “Muitos montes medeiam sombreados entre nós e o mar sempre-soante” – o ritmo do período se distende como o horizonte, as consoantes e vogais nasais reproduzem as ondas do mar e as ondulantes montanhas que separam o sítio de guerra, Tróia, do local de paz em que Aquiles nasceu. Logo, no entanto, um ritmo quebrado – pode-se dizer, *staccato* (VIEIRA², 2001, p. 126) – expressa o tom agressivo, marcial do herói contra o chefe injusto: “A ti, Grão Sem-Pudor, olho-de-cão, viemos seguir, satisfazer, salvar a honra...”. Perceba-se, não há rimas nos versos, mas o ritmo é evidentemente expressivo:

Até aqui não vim guerrear os Troianos,
 lanceiros excelentes. Não me queixo deles.
 A mim não me roubaram gado, nem cavalos,
 nem em Ftia, nutriz de heróis, solo fecundo, 155
 devastaram plantios. Muitos montes medeiam
 sombreados entre nós e o mar sempre-soante.
 A ti, Grão Sem-Pudor, olho-de-cão, viemos
 seguir, satisfazer, salvar a honra em Tróia,
 e a Menelau. Não cuidas disso, não te ocorre. (HOMERO, 2003,
 p. 39)

Também Sérgio Vaz, no poema que interessa diretamente a esta proposta, abre mão das rimas a fim de figurar uma prosódia prosaica, como uma

² VIEIRA, Trajano. *Ilíada recriada*. *Revista da USP*, São Paulo, n. 50, p. 119-129, junho/agosto, 2001.

conversa informal. Não há rimas, mas o ritmo comunica e expressa o ambiente e o ponto de vista do eu lírico:

- Quem gosta de poesia?
- Ninguém, senhor.
- Aí recitei “Negro drama” dos Racionais.
- Senhor, isso é poesia?
- É.
- Então nós gosta.
- É isso. Todo mundo gosta de poesia.
- Só não sabe que gosta. (VAZ, 2019, p. 185),

Mais um exemplo, o poema “Quadrilha”, do livro de estreia de Carlos Drummond de Andrade, *Alguma poesia*:

João amava Teresa que amava Raimundo
 que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
 que não amava ninguém.
 João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
 Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
 Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
 que não tinha entrado na história. (ANDRADE, 1988, p. 24)

O poeta mineiro não precisa introduzir rimas finais – há alguma interna, em “Maria ficou para tia” – ou homogeneizar a extensão dos versos para expressar, através do ritmo provocado pela reiteração de “amava” e pelo paralelismo sintático – “este amava aquele” e, adiante; “este”, mais verbo (foi, casou, ficou), mais complemento – a cadência passional das quadrilhas juninas até que, subitamente, o ritmo é roto pela unidade abreviada da notícia de que “Joaquim suicidou-se” (já não há complemento, Joaquim encerrou-se em si, reflexivamente, intransitivamente) e esticado ao anunciar o casamento pleno de contraste entre a “Lili”, do apelido breve e afetivo, e o formal e pomposo “J. Pinto Fernandes”. Observe-se, mesmo sem rimas e sem métrica o ritmo segue fundamental na constituição expressiva do texto.

Por fim, pensemos nos outros elementos estruturantes do poema que são o verso e a estrofe. O **verso** é a linha do poema, normalmente o elemento mais visível para quem procura distinguir o poema da prosa: se a linha da composição é quebrada, se há verso, então trata-se de um poema. É verdade que se uníssemos os versos de um poema em linha contínua, boa parte de seus elementos rítmicos permaneceriam. No entanto, Said Ali nos chama a atenção para a pausa a que a enunciação se obriga por causa da quebra da linha; o breve

silêncio, “igual ao tempo que os olhos gastam em correr do fim de uma linha ao início da outra” (ALI, 1999, p. 14). Assim, o verso tem repercussão sobre o ritmo, mas também sobre o sentido, na medida em que sinaliza uma unidade semântica, quase exigindo do leitor que atue, que seja ativo na tarefa de tecer relações entre cada verso e aqueles que o precedem e antecedem.

Quando os versos apresentam regularidade de medida, em número de sílabas, diz-se que o poema tem metrificação fixa. O metro fixo mais comum, em português, é a redondilha maior, com 7 sílabas e usado de “batatinha, quando nasce / se esparrama pelo chão” a “Minha terra tem palmeiras / Onde canta o sabiá”. Nele estão escritos todos os versos de “Ismália”, de Alphonsus de Guimaráes:

Quan / do ls / má / lia em / lou / que / ceu
 Pôs- / se / na / tor / re a / so / nhar
 Viu / u / ma / lu / a / no / céu
 Viu / ou / tra / lu / a / no / mar

Note-se, a contagem das sílabas poéticas se deixa guiar pelo ritmo da enunciação, não pela divisão morfológica tradicional. O que importa é a pronúncia, que muitas vezes junta ou separa sílabas para preservar a cadência do verso.

A redondilha maior, muito popular, é imediatamente reconhecida pelos “ouvidos” de quem escuta ou lê, nem é necessário contar sílabas. Parecem ter uma cadência tão “natural” (provavelmente, pelas tantas vezes ouvida), que facilita a memorização, a reprodução, a composição.

Outras medidas comuns são a redondilha menor, verso de 5 sílabas, que está no nosso conhecido “I Juca Pirama”: “Sou bravo, sou forte / Sou filho do norte” e o decassílabo heroico, presente no épico camoniano – “As armas e os barões assinalados / que da ocidental praia lusitana” (CAMÕES, 2009, p. 71) –, e que tende a expressar ideias mais épicas e elevadas.

Se o verso é a unidade estrutural do poema, os versos de uma composição se organizam em **estrofes**, apartados análogos aos parágrafos da prosa. Ali as considera “grupos de poucas linhas, grupos geralmente semelhantes entre si pela estrutura e pela disposição das rimas” (ALI, 1999, p. 129). As estrofes costumam ser classificadas pelo número de versos – dísticos,

tercetos, quadras, sextilhas, décimas etc. – e descritas a partir da organização das rimas. A “Ismália” de Guimarães, por exemplo, é composta por 5 quadras (estrofes de 4 versos), com rimas em ABAB. Vejamos as duas primeira delas, como exemplo:

Estrofe 1

1	Quando Ismália enlouqueceu	A
2	Pôs-se na torre a sonhar	B
3	Viu uma lua no céu	A
4	Viu outra lua no mar	B

Estrofe 2

1	No sonho em que se perdeu	A
2	Banhou-se toda em luar	B
3	Queria subir ao céu	A
4	Queria descer ao mar	B

Essa estrutura de “Ismália” é extremamente difundida e reconhecível. Não por acaso as “quadrinhas populares” recheiam coleções didáticas e paradidáticos pré-escolares e do ensino fundamental³ e um poeta da dimensão de Fernando Pessoa dedica ao formato numerosos poemas, reunidos sob o título “Quadras ao gosto popular”, sobre as quais escreve, em nota prévia: “A quadra é o vaso de flores que o povo põe à janela de sua alma” (PESSOA, p. 647).

Muitas vezes a organização das estrofes, em número de versos e distribuição das rimas, é cristalizada em formas fixas como o soneto – poema de quatro estrofes, dois quartetos e dois tercetos – e as oitavas camonianas. Em várias outras ocasiões, as estrofes se estruturam de forma mais maleável, com número de versos variável e sem extensão regular, como se lê no poema “Quebranto”, de Cuti:

Às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

³ Veja-se, por exemplo, o caderno *Conta pra mim: quadrinhas*, promovido pela PNA e disponível em http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/quadrinhas_versao_digital.pdf

É importante ressaltar que todos esses elementos formais contribuem para uma realização do ritmo – ora mais familiar, reconhecível; ora mais surpreendente e instigante. Mais ainda, os caminhos e recursos, embora possam parecer demasiado teóricos ou “matéria de prova”, colocam-se a serviço da expressão de emoções, sensações, ideias, atmosferas. Sensibilizar os alunos para a percepção do ritmo é contribuir, decisivamente, para uma fruição mais rica dos poemas.

2.6.2 *Metáfora e imagem*

Enquanto os elementos rítmicos são as menores unidades expressivas que compõem um poema, este se realiza na medida em que produz imagens, notadamente através do recurso poético mais importante que é a metáfora.

A **metáfora**, palavra advinda do grego *metaphorá*, que significava transporte ou translação (MOISÉS, 1992, p. 323), é um tema espinhoso de definir. Nas palavras de Dubois, “é, nos dias que correm, tema de congresso, e seria preciso uma obra inteira para fazer a síntese crítica dessas análises” (*Idem, ibidem*). Assim, num processo de simplificação necessário à aplicação de nossa proposta, consideramos a metáfora como procedimento frequente em toda a linguagem, cotidiana, profissional ou poética, pelo qual se opera uma

alteração de sentido pela comparação, explícita ou implícita, de dois termos. [...] Ela se baseia na analogia, isso é, na possibilidade de estabelecer uma semelhança mental, e portanto uma relação subjetiva, entre objetos diferentes, abstraindo-se os elementos particulares para salientar o elemento geral, que assegura a correlação” (CANDIDO, 1993, p. 87-88)

É João Adolfo Hansen quem lembra da metáfora presente em um poema da *Fênix Renascida*, antologia da poesia produzida em Portugal no século XVIII, em que se fala de um “abril falante” para referir-se a um papagaio do Brasil. O crítico explica:

Vamos supor a comparação “Esse papagaio do Brasil é verde como o mês de abril da Europa”, em que se compara o conceito /papagaio/ com o conceito /abril/ por meio do conceito /verde/, que é um gênero comum a ambos. A comparação, no caso, implica 3 termos: A (papagaio), B (verde), C (abril): “Esse papagaio é verde como abril”. Se eliminamos a prótase da similitude, o conectivo “como”, podemos dizer: “Esse papagaio é

abril”, e, assim, pela equivalência “A” é “B”, substituir o termo A (“papagaio”) por B (“abril”): “Esse abril”. Como se trata de /papagaio/, podemos propor, com agudeza: “Esse abril falante”. (HANSEN, 2000, p. 320)

A “semelhança mental” está estabelecida entre o papagaio (verde) e o mês de abril (verde). O papagaio não é verde “como” abril, o papagaio é abril. Na construção da metáfora, “abstraem-se” os vários “elementos particulares” que diferenciam a ave de um mês e salienta-se apenas aquilo que os identifica. O “abril” do poema é, agora, não mais apenas um papagaio ou um mês verdejante, mas uma imagem mais rica, polissêmica, surpreendente, que une as duas ideias. Uma operação mental como essa é elemento fundamental na composição e leitura de poemas, pois é geradora das imagens.

A **imagem**, para Octavio Paz, é “toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que, unidas, compõem um poema” (PAZ, 1990, p. 37). O poeta mexicano aponta que “toda imagem aproxima ou conjuga realidades opostas, indiferentes ou distanciadas entre si. Isto é, submete à unidade a pluralidade do real” (*Idem*, p. 38). Assim, quando no início de sua “Ismália”, Emicida canta “Com a fé de quem olha do banco a cena / Do gol que nós mais precisava na trave”, conjugam-se a realidade de alguém que assiste, da reserva, o gol tão necessário ser frustrado pelo “quase”, pela trave, numa cena particular de uma partida de futebol, à existência da pessoa negra e periférica que presencia, de uma posição – o “banco” – de onde pouco pode interferir, a vitória que ele “mais precisava” fracassada. O poeta fala do futebol? Da vida? É de ambos que ele trata, unidos em imagem poderosa que funde o fato isolado e comum – o gol perdido, visto do banco – à condição humana mais ampla.

Diante da discussão que acabamos de empreender, acerca de apenas dois versos da canção, é preciso ainda uma vez reproduzir as ideias de Paz: “O sentido da imagem é a própria imagem [...]; **não se pode dizer com outras palavras**. A imagem explica-se a si mesma. **Nada, exceto ela, pode dizer o que quer dizer.**” (*Idem*, p. 47, grifos nossos). Desse ponto de vista, os versos de Emicida não são traduzidos ou traduzíveis completamente por nosso comentário. Só os versos dizem o que dizem. Daí, tudo o que enuncia o crítico, o professor, o aluno, o leitor em geral acerca dos versos de um poema ou canção

é explorar, de forma limitada, em comentários parciais ainda que pertinentes e ricos, as múltiplas possibilidades que a imagem oferece. É importante, como professor e/ou mediador de leitura, não perder de vista isto: só a experiência do próprio poema permite ao aluno, ao jovem leitor, saber do poema; toda intervenção do professor é uma ponte precária que ajuda o leitor menos experiente a trilhar seu caminho e chegar, por si, à significação mais ampla da imagem proposta pelo poeta

De forma sucinta, apresentamos aqui alguns elementos que serão explorados durante nossa proposta de atividade. Se necessário, o professor pode voltar a esta seção sempre que precisar e consultar as referências sugeridas para aprofundar seus conhecimentos acerca do poema. De professores que não apenas entendam as peculiaridades da lírica, mas que também a vivenciem no seu dia a dia, como leitores, depende, incontornavelmente, o sucesso em despertar nos alunos o interesse pela poesia.

3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta pesquisa propõe investigar a formação de leitores de literatura na escola a partir do texto poético, inclusive da manifestação lírica representada pela canção. Para isso, lançamos mão de duas teorias que colocam o leitor como centro dos estudos. São a Teoria da Sociologia da Leitura e as Teorias da Recepção. A Sociologia da Leitura, porque buscamos investigar os possíveis fatores que conduzem os leitores a lerem determinada obra literária. Além de considerar que existem muitas formas de o texto chegar até o leitor e que a presença do mediador fundamental nesse processo.

A Estética da Recepção também considera que existem vários fatores que colaboram para a recepção do texto literário. Durante a leitura, o leitor concretiza a obra atribuindo-lhe significados a partir de sua experiência individual e das influências que recebe do meio cultural, social e da história do momento em que a obra é concebida.

No âmbito social e como forma de validar a metodologia escolhida e de investigar esta pesquisa, escolhemos a pesquisa etnográfica, pois esta tende a ter preocupação e compromisso no desenvolvimento de trabalhos que focam nas

minorias e visam compreender a representação dos sujeitos que integram esses grupos (MATTOS, 2001, p.12).

3.1 Apresentação

O presente material didático originou-se a partir de uma pesquisa aplicada no campo educacional vinculada ao programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Pará. Esta proposta pedagógica tem por finalidade fomentar a leitura da lírica em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, através da leitura de poemas e da leitura e audição de canção do gênero Rap, além de textos verbais, não verbais e vídeos.

Este material foi idealizado para funcionar como suporte educacional e auxiliar o trabalho do professor do ensino fundamental, na disciplina Língua Portuguesa. Apesar de ter sido elaborado para um público-alvo específico do 9º ano, a proposta poderá ser adaptada a outros níveis de ensino.

3.2 Atividades com poemas na sala de aula:

3.2.1 Resumo executivo das atividades

- Apresentar o projeto aos alunos;
- Executar o projeto. Conversar com os alunos a respeito de poesia, poema e canção;
- Tratar de recursos utilizados na lírica e nomeá-los;
- Apresentar a cultura Hip Hop e o Rap aos alunos;
- Apresentar o rapper Emicida e a canção Ismália;
- Apresentar a canção Sujeito de sorte, de Belchior;
- Apresentar o poeta Alphonsus de Guimarães e o poema Ismália;
- Apresentar o poeta Sérgio Vaz e o poema Fundação Casa;
- Apresentar o poeta Cuti e o poema Quebranto ;
- Encerramento do projeto.

3.2.2. Recursos necessários para executar o projeto

- Fotocópias dos poemas e da letra da canção;

- computador, caixa de som e projetor para a exibição dos poemas, imagens, canções⁴ e vídeos;
- Computador com acesso à internet e/ou aparelhos celulares dos alunos para pesquisa.

3.2.3. *Objetivos*

- Sensibilizar os alunos em relação à existência dos gêneros líricos;
- Promover o reconhecimento do convívio já existente com a lírica;
- Apresentar e/ou legitimar, no ambiente escolar, a cultura hip-hop e o rap;
- Reconhecer a canção e o rap como expressões contemporâneas da lírica;
- Fomentar a leitura de poemas;
- Incentivar a leitura intertextual e multissemiótica;
- Ressaltar a importância da herança literária e de sua influência na cultura midiática do século XXI;
- Sensibilizar os alunos a respeito da diversidade cultural;
- Introduzir a especificidade da linguagem conotativa;
- Reconhecer, na expressão temática e formal da poesia cantada, a utilização de recursos da linguagem poética.

3.2.4. *Público-alvo:*

Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II

3.2.5. *Tempo estimado:*

Cinco encontros de 2 tempos aula (45 minutos cada, totalizando 90min cada encontro), somando um total de 540 minutos.

3.3. **Descrição dos encontros**

1º encontro: *Poema, canção, Hip Hop e Rap: introduções*

⁴ O texto e a canção podem ser acessados através do canal oficial do cantor: <https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI>

- Inicie o encontro apresentando o projeto aos alunos. Pergunte se eles gostam de poesia e se sabem o que é um poema. Avise que a conversa será gravada exclusivamente para fins de memória do encontro e que a gravação não será divulgada. Se o professor pensa em divulgar o material em trabalhos de pesquisa, é necessário o consentimento dos responsáveis pelos estudantes através da assinatura de um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.
- Depois de ouvir os alunos, pergunte se eles conhecem algum poema. Se a resposta for positiva, pergunte se eles podem reproduzir o poema (mesmo com ajuda da internet) e se conhecem seu autor. Continue a sondagem: peça que eles falem se gostaram dos poemas citados ou não e por quê. Depois, pergunte se eles gostam de escrever poemas. Deixe os alunos à vontade para que possam responder.
- Após as discussões iniciais, pergunte se eles estudaram poemas nas séries anteriores.
- Agora, converse com os alunos a respeito de suas preferências musicais. Faça as seguintes perguntas: “Vocês gostam de ouvir música?”, “Qual estilo vocês preferem?”, “Por que você prefere esse estilo?”, “Quem é seu cantor/compositor favorito” Em seguida, pergunte: “Vocês já ouviram falar do gênero musical rap?” “O que você sabe sobre esse gênero?”
- Continue a conversa. Pergunte: “Vocês conhecem a cultura Hip Hop?” “Sabem como ela funciona?” “Vocês já ouviram falar em grafite ou em Black Dance?” “Vocês sabem como as pessoas que participam do universo cultural hip hop se vestem nas apresentações?”
- Caso algum aluno conheça esse gênero, peça que ele prepare uma apresentação aos colegas, para a próxima aula. Peça aos demais que pesquisem algumas imagens que ilustrem o movimento Hip Hop e mandem para seu e-mail para que você possa ajudá-los na apresentação, usando um projetor. Em seguida, diga a eles que escolham uma música ligada ao universo Hip Hop, que possa ser compartilhada com os colegas e que caracterize o gênero musical Rap, mas registrem algumas informações importantes como: título, duração, compositor, ano de

lançamento e outras informações que julgarem necessárias para que os colegas conheçam melhor o gênero.

- A partir do volume e profundidade da discussão e do material colhido pelos alunos, prepare seu acervo de textos, imagens e canções para complementar a apresentação.
- Caso nenhum aluno conheça, prepare-se para apresentar, na próxima aula, essa cultura à turma.

2º encontro: *Ainda a cultura Hip Hop; Emicida, Belchior e a rima*

- Relembre a conversa da aula anterior.
- Pergunte aos alunos se eles fizeram a pesquisa que você pediu no encontro anterior.
- Caso eles tenham pesquisado, peça que eles apresentem aos demais colegas. Complemente a apresentação dos alunos, caso necessário, acerca da cultura Hip Hop e do gênero Rap. Não esqueça de mencionar como e onde acontecem as apresentações, a moda que a cultura Hip Hop abriga, além de outras informações importantes a respeito dessa manifestação cultural.
- Pergunte se eles já ouviram falar em um rapper chamado Emicida. Se alguém conhecer, peça que apresente o rapper aos demais colegas. Caso eles não conheçam, apresente Emicida aos alunos. Fale um pouco da trajetória dele até os dias de atuais.
- Após a discussão mais geral acerca do rapper, projete o os primeiros 7 minutos do documentário *Emicida: AmarElo – É tudo pra ontem*, disponível na plataforma [Netflix](#). O trecho resume as motivações de Emicida ao planejar a apresentação e permite a visualização do show e do público no interior do Theatro Municipal de São Paulo.
- Lembre aos alunos que o Rap é um gênero que utiliza, muitas vezes, a colagem de outras canções, falas, poemas em sua composição. Permita que se manifestem caso conheçam o procedimento e possam dar exemplos em outras canções. Mencione que, no caso específico, Emicida se apropria de trechos da canção “Sujeito de sorte”, do compositor e

intérprete Belchior, lançada em 1976, em plena ditadura militar brasileira, no disco *Alucinação*.

- Escreva no quadro o trecho da canção “Sujeito de sorte”⁵. Pergunte aos alunos se, neste momento, se sentem à vontade para dizer que “eu posso me considerar um sujeito de sorte. Porque apesar de muito moço, me sinto são, e salvo, e forte”. Que motivos têm para afirmar ou negar a assertiva? Permita que discutam e usem a oportunidade para falar de si, de suas dores, alegrias e contextos. Tal procedimento realiza o efeito humanizador da literatura, proposto por Candido (2004).
- Em seguida, aponte no quadro o trecho “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro” e pergunte o que acham que essa afirmação, em princípio sem sentido, expressa. Permita o debate entre os estudantes. Lembre que o trecho é amplamente simbólico e não há necessidade de que a turma chegue a uma conclusão única e pacífica. Aproveite para ressaltar o aspecto polissêmico da literatura, em especial da lírica, e indique que há versos que nos fazem refletir mais do que chegar a uma verdade única. Pergunte, em seguida, se acham que há algo em comum entre o momento em que Belchior compôs e lançou a canção e hoje, quando o Emicida reentoa seus versos.
- Em seguida, sinalize no quadro a coincidência de sons no final dos versos pares da primeira estrofe, forte/sorte, e peça que localizem repetições semelhantes em outros versos. Assim que marcados no quadro, indique a regularidade com que esses sons se reiteram e informe que o nome desse artifício poético é rima, que ele é elemento importante e muito antigo, que confere ritmo ao texto e facilita a memorização. Pergunte se

⁵ Presentemente, eu posso me
Considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
Me sinto são, e salvo, e forte

E tenho comigo pensado
Deus é Brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer
No ano passado

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

reconhecem o recurso em poemas, ditados populares ou canções que já sabem.

3º encontro: *O Theatro Municipal, a cultura popular e o poema; metáforas, imagens e a recepção do leitor*

- Projete, novamente, os 7 minutos do documentário *AmarElo*. Focalize a questão da escolha do rapper por realizar a apresentação no Theatro Municipal de São Paulo. Projete imagens do espaço interno e externo do teatro. Pergunte se conhecem ou já estiveram em um teatro parecido. No caso de Belém-PA, é possível traçar um paralelo com o Theatro da Paz e também projetar imagens dele – em outros locais, pode-se mencionar o teatro mais tradicional da cidade. Pergunte se eles o conhecem ou já foram ao Theatro da Paz. Discuta acerca da frequência com que as classes sociais com menor poder aquisitivo frequentam esses teatros. Pergunte se eles têm hipóteses acerca do porquê de certo afastamento do público desses espaços de cultura.
- Em seguida, trace um paralelo entre o afastamento entre grande parte da população e os espaços elitizados de cultura e aquele afastamento também da poesia canônica. Mencione, porém, que da mesma forma que a cultura acontece em muitos locais para além dos teatros municipais, a literatura e a poesia também acontecem fora dos livros escolares.
- Pergunte o que os alunos acharam da apresentação de Emicida e se, por curiosidade, buscaram mais sobre o artista na internet ou assistiram ao documentário integralmente, na plataforma de *streaming*.
- Agora, projete o vídeo da canção *Ismália*, do Emicida, disponível na plataforma oficial do artista no Youtube⁶. Se achar necessário, faça uma segunda exibição. Converse, então, com eles a respeito da canção. Pergunte que impressão inicial tiveram da obra; de que assunto acham que ela trata; o que mais chamou a atenção deles na letra, na melodia e no ritmo, nas imagens do vídeo. Permita que discutam livremente.

⁶ Apresentação a partir do canal oficial do rapper no YouTube: https://music.youtube.com/watch?v=kjggvv0xM8Q&list=OLAK5uy_mRWFOwrFa0Yv9I3rfjZjKk3PM9PFh-TaE

- Distribua fotocópias do texto escrito de “Ismália” aos alunos. Como o texto é longo, faça uma primeira leitura compartilhada. Dependendo da desenvoltura leitora de sua turma, leia você mesmo o texto inteiro ou compartilhe a tarefa com os alunos.
- Depois pergunte de que eles pensam que a canção trata e quais pistas (ou partes) do texto usaram para chegar à conclusão.
- Peça para que localizem algumas rimas, apenas para fixar a discussão da aula anterior, e pergunte se sabem a quem o texto se refere quando fala de Ícaro. Caso ninguém saiba, apresente o mito através de um texto ou um vídeo⁷. Depois, peça que pensem na relação possível entre a personagem mítica e os negros que buscam “subir na vida”. Neste momento, é importante que o reconhecimento das rimas seja secundarizado em favor da discussão intertextual entre a canção e o mito grego. O elemento formal do poema, a rima, pode ser apontada várias vezes, em vários pontos da canção e dos poemas, sem que se dê foco exagerado a esses momentos. Com esse procedimento, o conceito de rima e seus usos será compreendido mais por acúmulo e experiência do que por um trabalho de definição do termo. Nesta etapa educativa, o primeiro procedimento deve funcionar melhor para a aquisição de repertório teórico sobre as teorias literárias.
- Mencione que Ismália, que dá nome ao poema, é uma personagem literária do século XIX, que eles podem pesquisar na internet acerca dela mas que será focalizada na próxima aula. Tal estratégia aponta para a importância de entender quem é Ismália e o que significa ao mesmo tempo que fomenta a curiosidade e as expectativas.
- Focalize os dois primeiros versos – “Com a fé de quem olha do banco a cena / Do gol que nós mais precisava na trave” – e converse sobre os alunos acerca do que compreendem deles. Aproveite os versos para explicar o que é uma metáfora: recurso de comparação que aproxima dois elementos diferentes, no caso, o futebol e a vida dos negros. Lembre que, sem deixar de tratar de futebol e da impossibilidade de tomar uma atitude

⁷ O mito de Ícaro | Mitos e Lendas | Zig Zag <https://www.youtube.com/watch?v=Ne7dBK7t2Pw>

“do banco” de reservas, a imagem também se refere à desilusão da vida quando não se pode fazer nada em relação a algo muito necessário. Mencione que este é o poder da metáfora na literatura.

- Ainda, acerca dos mesmo versos, pergunte que cena lhes vem à cabeça e introduza a necessidade, durante a leitura, de formar, dentro da gente, imagens que são sugeridas pelo texto. Peça que alguns alunos indiquem como imaginaram o banco, o campo, a trave, a bola. Se imaginaram um time inteiro ou só o fragmento. Pontue, então, que um texto sempre nos dá apenas algumas pistas e que nós, leitores, precisamos completar as imagens e os significados com a experiência que temos do mundo. Nesse sentido, nós também somos autores da canção, do poema; nós também lhes damos significado. Esse procedimento de chamar atenção para as imagens e para a participação do leitor deve ser repetido algumas vezes durante a leitura das canções e poemas, a fim de que os alunos se familiarizem com ele.
- Em seguida, pergunte se conseguiram identificar algumas situações ligadas ao racismo retratadas no texto. Peça que apontem onde estão. Em seguida, pergunte se já aconteceu algo parecido com eles ou com alguém que conheçam.
- Por fim, pergunte o que eles acharam do papel da canção como motivadora de reflexões sobre a vida social e individual e se, quando escutam música, veem filmes, leem livros costumam relacionar com as próprias vidas ou se usam esses objetos culturais apenas como entretenimento. Permita que se expressem e peça exemplos de obras (literárias, audiovisuais) que os tenham feito pensar na vida.

4º encontro: *Ismália enlouqueceu*

- Reproduza novamente a canção “Ismália”, de Emicida e pergunte aos alunos se eles conhecem o recurso do refrão. Em seguida, peça que eles identifiquem no texto esse recurso e também o apontem em outras obras que conhecem. Apresente os objetivos do recurso do refrão na composição lírica.

- Pergunte se pesquisaram, durante a semana, acerca de quem era a Ismália que dá título à canção. Após as respostas, indique que faz referência a um poema chamado “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens. Apresente, brevemente, o poeta. Trate do tempo em que viveu e das principais preocupações de sua produção.
- Entregue o poema aos alunos e faça a leitura em voz alta com eles.
- Peça que eles releiam o texto. Depois pergunte se gostaram, do que gostaram; do que não gostaram; o que chamou a atenção; do que pensam que o poema trata.
- Peça que eles procurem, no poema, imagens que remetam à oposição entre a vida espiritual, celeste e a do corpo, terrena. Em seguida, reflita com eles sobre o porquê de essas palavras remeterem a esse conflito.
- Pergunte se identificam, no poema, imagens ou palavras que expressam sentidos contrários. Assim que forem identificando, escreva os pares no quadro: subir/descer; perto/longe; alma/corpo etc. Comente que o poema faz uso de um recurso chamado antítese. Peça que mencionem antíteses presentes em outros textos, sabidos de memória, pesquisados no celular, no livro didático, na fotocópia da canção do Emicida.
- Realize mais uma recitação do poema, marcando os elementos melódicos e rítmicos, e pergunte aos alunos se acham que há musicalidade no poema. Ainda, reflitam sobre o papel do refrão e das rimas na construção da musicalidade. Por fim, focalize a palavra “ruflaram”. Discuta se o próprio som da palavra traz consigo alguma indicação do que significa. Em seguida, reforce como “ruflar” recupera o som de asas batendo fortemente e o deslocamento de ar. Também, ressalte como a sonoridade é importante na construção de sentido de um poema.
- Pergunte aos alunos como eles imaginam a figura feminina de Ismália neste poema e por que se diz que ela “enlouqueceu”.
- Pergunte aos alunos se é possível concluir o que aconteceu com Ismália e peça que indiquem que pistas no texto levaram à conclusão.
- Provoque os alunos perguntando: “Vocês conseguem identificar alguma relação entre o poema Ismália e a canção de Emicida?”. Se necessário, promova nova exibição da canção.

- Encerre este encontro com o poema “Fundação Casa”, de Sérgio Vaz, mas não discuta ainda. Peça que leiam e pensem em casa. Ainda, pergunte se sabem o que é a Fundação Casa. Caso não saibam, peça que pesquisem a respeito e tragam essas informações para apresentarem aos colegas na próxima aula.

6º encontro: *Sérgio Vaz e Cuti*

- Relembre o que foi discutido na aula anterior.
- Apresente o poeta Sérgio Vaz aos alunos. Fale sobre sua trajetória e sua obra.
- Pergunte se os alunos fizeram pesquisas a respeito da Fundação, se eles sabem o que acontece nesse espaço e quem vive nessa fundação.
- Leia o poema “Fundação Casa” em voz alta.
- Pergunte se os alunos conhecem a referência a “Negro drama”, dos Racionais MC’s. Caso ninguém saiba, trate brevemente do grupo, de sua música e importância no cenário do Rap e penetração entre os jovens da periferia urbana de São Paulo.
- Pergunte, então, o que pensam que o poema expressa e se concordam com a tese que ele afirma: “que todos gostam de poesia, apenas não sabem”. Questione se é possível as pessoas gostarem das coisas e não saberem que gostam.
- Peça para procurarem rimas no poema. Depois de alguma discussão, ressalte que mesmo sem ter rimas, o poema possui ritmo e que a ausência de rimas reforça a impressão de conversa que o texto expressa. Isso, também, reafirma a ideia de que um poema não é apenas os textos bem rimados e metrificados presentes em livros escolares, mas incluem do Rap a um poema-conversa, como este de Sérgio Vaz.
- Pergunte ainda se os alunos acham que os poemas podem ajudar jovens que cumprem pena a se educarem e socializarem e por quê.
- Após a conversa a respeito de “Fundação Casa”, distribua cópias do poema “Quebranto”, do poeta contemporâneo Cuti. Mencione que o texto já fez parte do Exame Nacional do Ensino Médio, no ano de 2018. Apresente Cuti aos alunos.

- Faça a leitura do poema, em voz alta, com eles.
- Peça que os alunos observem o título do poema e, em seguida, pergunte: “Vocês já ouviram falar nessa palavra?” “Vocês sabem caso de alguém que já teve quebranto?” “Vocês já pegaram algum quebranto?” Faça a mediação das possíveis respostas.
- Pergunte aos alunos como eles imaginam, fisicamente, o eu lírico do texto e como podem inferir seu contexto social (onde mora, que transporte utiliza, lugar que trabalha, etc.). Em seguida, peça para eles digam como eu lírico do poema parece estar se sentindo e pergunte sobre que pistas no texto eles usaram para chegar às conclusões. Peça para os alunos a resposta com elementos ou imagens evocadas no poema.
- Pergunte: “A partir da leitura que vocês fizeram, é possível identificar o tema do texto?” “Vocês já ouviram notícias sobre violência social, em geral, e policial contra os negros? Você já assistiu a algum desses tipos de violência?” Em seguida, pergunte: “Por que vocês acham que isso acontece em nossa sociedade?”
- Pergunte por que, no poema, o eu-lírico afirma que é ele mesmo o policial ou o porteiro que o trata com discriminação. Durante a discussão, não deixe de lembrar o aspecto de como os elementos do racismo estrutural não estão apenas no contexto exterior, mas são internalizadas em nós, pessoalmente.
- Discuta com eles a última estrofe, em que tudo parece negatividade e recusa e, adiante, o efeito sobre ela que tem o verso solitário “às vezes”, no final – e também ecoando por todo o poema.
- Antes de encerrar o encontro, provoque os alunos com as seguintes perguntas: “Vocês acham que tema, como o identificado no poema de Cuti, é tema para poesia?”; “Tudo pode ser tema para poesia?”.
- Encerre o encontro perguntando se a turma gostou do conjunto de atividades com canções e poemas, se algo mudou na forma de encarar as canções que escutam no dia a dia e os poemas que encontram nos livros, nas redes sociais, na escola. Ainda, discuta se pensam que a leitura e escuta da lírica pode acrescentar algo em suas vidas. Por fim, questione se, no caso de repetir a atividade em outras ocasiões, com outras obras,

haveria algo que gostariam que se fizesse diferente e se eles mesmos teriam canções, poemas e temas que pudessem propor para novas atividades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho defendemos que a leitura literária deve iniciar desde cedo e que, no contexto brasileiro, de baixo letramento geral da população, cabe principalmente à escola, por meio de políticas públicas duradouras, incentivar e qualificar essa prática. A leitura de literatura no ensino fundamental contribui para melhorar o vocabulário, a fluência verbal, a capacidade de concentração, de interpretar os textos e a vida, dotar de sentidos os sinais que nos cercam, na escola e fora dela. Mas, para além disso, o a leitura de literatura aprofunda nossa humanidade, como lembra Candido, no que ela tem de complexa e contraditória. Não é certo que ler poemas nos torna pessoas moralmente melhores, mas definitivamente seremos mais atentos e astutos na decifração e elaboração de nossos desejos, impulsos, interesses e vontades.

Se cabe à escola incentivar a leitura literária, acaba fazendo a mediação é, principalmente, o professor. Ele é a personagem mais presente no cotidiano escolar dos alunos, às vezes, inclusive em todo o cotidiano dessas crianças e jovens. Entre o repertório disponível na escola, a leitura de poemas é ainda mais marginalizada que a literatura em geral. Sendo manifestação máxima da “arte da palavra”, quando não é tratada como perfumaria ou conteúdo formal e antiquado, é instrumentalizada para servir de exemplo de estruturas e usos linguísticos ou, no máximo, de motivadora para discussões socioculturais. Quase nunca se lê o poema como poema, pouco se ressaltam suas peculiaridades como gênero e linguagem, raramente se incentiva a intimidade entre a poesia e a vida.

Partindo desse ponto de vista, decidimos propor uma prática de leitura de poesia na escola, numa proposta capaz de integrar o popular e o contemporâneo ao mais erudito e antigo, a fazer confluírem o Rap e um poema simbolista assim como o mesmo Rap adentrou o Theatro Municipal de São Paulo.

Primeiro, motivados pela relação intertextual e intersemiótica entre a Ismália de Alphonsus de Guimarães e aquela de Emicida, fomos levados, pelas exigências dos próprios textos a estender pontes sustentadas por Belchior e por dois poetas contemporâneos, oriundas das periferias, que são Sérgio Vaz e Cuti.

A abordagem desse repertório não deixa de reconhecer questões contextuais, sociais, raciais, educativas, mas se esforçou por não deixar de lado

a sensibilização acerca de elementos estéticos, a discussão sobre recursos e estruturas constituintes da lírica.

Infelizmente, devido à pandemia de Covid-19 e todos os atropelos que se seguiram a ela, não pudemos efetivar o plano na escola. Os instrumentos de controle das coordenações pedagógicas, da Secretaria, têm nos empurrado este ano para uma prática tabulada, contabilizada, numa tentativa – no mais das vezes, vã – de recuperar os dois anos perdidos e suprir defasagens que, provavelmente, seriam melhor solucionadas com mais leitura e menos planilhas.

Não perdemos, no entanto, as esperanças e alimentamos o plano de não apenas aplicar a proposta em sala, mas passar a dedicar, de forma contínua, um dia das aulas de Língua Portuguesa à leitura de textos literários, à conversa sobre eles, à produção a partir deles. Da efetivação deste projeto, muitos resultados, mais e menos bem sucedidos emergirão. Da busca por alargar o tempo de contato, dos alunos e também nosso, com o texto literário, certamente virá a qualificação da prática pedagógica que é objetivo maior de um mestrado profissional como o PROFLETRAS.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALI, Said. **Versificação portuguesa**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.
- ANGELINI, Giuliana Dias. **As transformações do rap paulistano: dos recortes do Racionais MC's a produção solar de Emicida**. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2020.
- ANTUNES, Arnaldo. **Entrevista. Livro aberto**. Revista bimestral de literatura. Ano.2, n.7, p,16-17, mar/abr, 1998.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura/Cecília Bajour; Tradução de Alexandre Morales**. São Paulo. Editora Pulo do Gato, 2012.
- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- BATALHA, Enrych de Jesus Furtado. **Espaço público e movimento hip hop: batalhas de MCs, identidade, sociabilidade e cidadania em Belém, Pará**. Universidade Federal do Pará, Belém, 2019(Dissertação de Mestrado)
- BRASIL, 2011. DECRETO No- 7.559, DE 1o- DE SETEMBRO DE 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 1997, 144p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Brasília. Ministério da Educação, 2009.
- _____. **Programa Nacional do Livro e leitura (PNLL)**. Brasília. Ministério da Educação, 2006.
- _____. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLMD)**. Brasília. Ministério da Educação. 2018.
- BORDINI, Maria da glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. 2.Ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1993.
- BOSCO, Francisco. **Por uma antologia da canção: poema e letra**. CULT. Revista Brasileira de literatura, n.49, ag. 2001.
- _____. **Banalogias**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**. Para pequenos, médios e grandes/-2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. – (Série Conversas com o Professor)
- CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Ed, Emanuel Ramos. Porto: Porto Editora, 2009.
- CAGLIARE, Luiz Carlos, **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

- CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: __. Vários escritos. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/ Duas cidades, 2004. P.169-191.
- CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.
- CAVALCANTI, Péricles. **Livro Aberto**. Revista bimestral de literatura. Ano 2, n.7, p. 14-15. Mar/abr.1998.
- CHAMBERS, Adam. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. – 2.ed., 9ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- CUTI. **Negroesia**. Belo Horizonte Mazza. 2007.
- DAVINO, Leonardo. **Ismália**. 2019. [Disponível em <http://lendocanção.blogspot.com> Acesso em 30/07/2022
- DEBUS, E.; BAZZO, J.L.S.; BORTOLOTTI, N. **Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética**. 1.ed. – Campina Grande – PB: EDUEFGG, 2018.
- DE MARIA, Luzia. **O clube do livro. Ser leitor, que diferença faz?** 1ª ed. São Paulo, 2016.
- DIAS, Antônio Gonçalves. **I Juca Pirama. Poetas românticos brasileiros**. V.2. São Paulo: Livraria do Centro, 1963.
- DJAVAN. **Capim**. Luz. CBS, 1982. [Disponível em: <https://djavan.com.br/discografia/luz/> Acesso em 03/07/2022.
- EAGLETON, T. **O que é literatura**. In: *Teoria da Literatura*. Martins Fontes, 1983.
- FERREIRA, Mauro. **Emicida se permite falar, no discurso social de AmarElo, de vida plena de sentidos e sonhos: Rapper emana poder em música gravada com Pablo Vittar, Maju e “sample” de Belchior**. G1. 26/jun/2019.
- FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2005, coleção Como usar na sala de aula.
- GARCIA, Allysson Fernandes. **Lutas por reconhecimento e ampliação da esfera pública negra: cultura hip-rop em Goiânia – 1983-2006**, Goiânia, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia de ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.
- GONÇALVES, Luciana S. M. **Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos**/ Luciana Sacramento Moreno Gonçalves. – Porto Alegre, Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2014.
- HANSEN, João Adolfo. **Retórica da agudeza**. Letras clássicas, n.4, 2000, p.317-342.

- LAJOLO, M. O texto não é pretexto, in **Leitura em Crise na Escola. As Alternativas do Professor**. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor _ que diferença faz?** São Paulo: Globo 2009.
- MATTOS, CLG., and CASTRO PA. Orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MELLO, Franceli Aparecida da Silva. **Poesia infantil: a que será que se destina?** In: **Polifonia**: Cuiabá, EDUFMT, n. 7, p.167-182, 2003.
- MELLO, Thiago de. **Livro Aberto**. Revista bimestral de literatura. Ano 2, n.7, p.11. mar/abr.1998.
- MENEZES, Bruno de. **Obras completas**. Belém: Secretaria de Estado da Cultura, 1993. V.1.
- PETIT, Míchele. **A arte de ler ou como resistir a adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila boldrini. Editora 34. 2009.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 6ª ed. São Paulo. Cultrix,1992.
- MORAES, Vinícius. **Poesia completa e prosa**. 2ª ed. Ed. Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.
- MONTECHIARI PIETRANI, Anélia. **Literatura e Outras Artes, uma Contribuição à Discussão**. VEREDAS - Revista Interdisciplinar de Humanidades, [S.I.], v. 1, n. 2, p. 111-129, dez. 2018. ISSN 2595-3508. Disponível em: <<http://revista.unisa.br/index.php/1/article/view/60>>. Acesso em: 13 set. 2020.
- MOURA, Verônica de Fátima Gomes de. **Perspectivas e possibilidades do estudo poético da canção popular brasileira no ensino de literatura no ensino médio**. João Pessoa, 2009. [Tese de Doutorado – PPGL UFPB].
- OLIVEIRA, Patrícia Daniele Lima de; Silva, Ana Márcia. **Para além do hip hop: juventude, cidadania e movimento social**. In: Revista Motrivivência – vol.16, nº 23. Florianópolis, 2004.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **Introdução à Melopoética a música na literatura brasileira**. In: OLIVEIRA Solange Ribeiro *et al.* **Literatura e música**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.
- OLIVEIRA, Roberto Camargo de. **Música e política: percepções da vida social brasileira no rap**. 2011.187f. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós- Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.
- PAZ, Octavio. Verso e prosa. **Signos em rotação**. 2ª ed. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1990, p.11-36.
- PAZ, Octavio. Imagem. **Signos em rotação**. 2ª ed. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1990, p.37-50.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar,1986.
- PIGLIA, R. **O último leitor**. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. -1.ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido – v. 1 – O caminho de Swan**. Trad. Mário Quintana. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2016.

RENNÓ, Carlos. **Poesia literária e poesia de música: Convergências**. In: OLIVEIRA, Solange Ribeiro *et al* . **Literatura e música**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo: Instituto Itaú cultural, 2003.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 5ª edição – 2020 – Instituto Pró-Livro, Itaú Cultural.

RIBEIRO NETO, Amador. **Uma levada maneira: no ar, poesia e música popular**. Conceitos. Revista da Adufpb, JP, João Pessoa – PB, nov.2000

RIBAS, L.C.C.; GUIMARÃES, L.B. **Cantando o mundo vivo: aprendendo Biologia no Pop-rock brasileiro**. Ciência e Ensino, Campinas, n.12.2004.

SANCHES, Célia Fernanda Trindade Lima. **Literatura em sala de aula: expectativa e realidade no ensino médio**. Belém: UFPA, 2017 [Trabalho de Conclusão de Curso]

SANTOS, Luzia A. Oliva dos. **Letramento literário e ensino: versos e prosas/ Luzia A. Oliva dos Santos (orgs)**. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015. V.2; 215p. – (Coleção Ala das Letras).

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. 2009.195 f. Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada/ Língua Materna) _ Instituto de Estudo de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SEIXAS, Heloisa. **O prazer de ler**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra. 2011.

Scholze, Lia. **Letramento e desenvolvimento nacional / Lia Scholze**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SOUSA, Andrea Farias. **Letramento literário: desvendando o texto literário no 7º ano do ensino fundamental a partir da formação de comunidade de leitores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. 2017.

SOUSA. João de Cruz e. **Poesias Completas de Cruz e Sousa**. Ed. e introd. Tasso da Silveira. Rio de Janeiro. Ediouro,1995.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007, P.230.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009

VAZ, Sérgio. Fundação Casa. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global, 2019.

VIEIRA, Trajano. **Íliada recriada**. Revista da USP, são Paulo, n.50, p.119-129, junho/agosto, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1998.

ANEXOS

I. Ismália, de Emicida

Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase

Olhei no espelho, Ícaro me encarou:
"Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei"
O abutre quer te ver de algema pra dizer:
"Ó, num falei?!"
No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão

Ela quis ser chamada de morena
Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena
A raiva insufla, pensa nesse esquema
A ideia imunda, tudo inunda
A dor profunda é que todo mundo é meu tema
Paisinho de bosta, a mídia gosta
Deixou a falha e quer migalha de quem corre com fratura exposta
Apunhalado pelas costa

Esquartejado pelo imposto imposta
E como analgésico nós posta que
Um dia vai tá nos conforme
Que um diploma é uma alforria
Minha cor não é uniforme
Hashtags #PretoNoTopo, bravo!
80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
Quem disparou usava farda (Mais uma vez)
Quem te acusou nem lá num tava (Banda de espírito de porco)
Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada:
Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada

Olhei no espelho, Ícaro me encarou:
"Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei"
O abutre quer te ver drogado pra dizer:
"Ó, num falei?!"

No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ter pele escura é ser Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
(Terminou no chão)

Primeiro cê sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles
Nega o deus deles, ofende, separa eles
Se algum sonho ousa correr, cê para ele
E manda eles debater com a bala que vara eles, mano
Infelizmente onde se sente o sol mais quente
O lacre ainda tá presente só no caixão dos adolescente

Quis ser estrela e virou medalha num boçal
Que coincidentemente tem a cor que matou seu ancestral
Um primeiro salário
Duas fardas policiais
Três no banco traseiro
Da cor dos quatro Racionais
Cinco vida interrompida
Moleques de ouro e bronze
Tiros e tiros e tiros
O menino levou 111
Quem disparou usava farda (Ismália)
Quem te acusou nem lá num tava (Ismália)
É a desunião dos preto junto à visão sagaz (Ismália)
De quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais

"Quando Ismália enlouqueceu
Pôs-se na torre a sonhar
Viu uma lua no céu
Viu outra lua no mar
No sonho em que se perdeu

Banhou-se toda em luar
Queria subir ao céu
Queria descer ao mar
E num desvario seu
Na torre, pôs-se a cantar
Estava perto do céu
Estava longe do mar
E, como um anjo
Pendeu as asas para voar
Queria a lua do céu
Queria a lua do mar
As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par

Sua alma subiu ao céu
Seu corpo desceu ao mar"

Olhei no espelho, Ícaro me encarou:
"Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei"
O abutre quer te ver no lixo pra dizer:
"Ó, num falei?!"

No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ter pele escura é ser Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
(Terminou no chão)
Ismália
(Quis tocar o céu, terminou no chão)

II. Sujeito de Sorte (Belchior)

Presentemente, eu posso me
Considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
Me sinto são, e salvo, e forte

E tenho comigo pensado
Deus é Brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer
No ano passado

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

III. Ismália (Alphonsus de Guimarães)

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

IV. Na Fundação Casa (Sérgio Vaz)

- Quem gosta de poesia?

-Ninguém senhor.

Aí recitei Negro drama dos Racionais.

- Senhor, isso é poesia?

-É.

-Então nós gosta.

É isso. Todo mundo gosta de poesia.

Só não sabe que gosta.

V. Quebranto (Cuti)

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

às vezes sou o meu próprio delito
o corpo de jurados
a punição que vem com o veredicto

às vezes sou o amor que me viro o rosto
o quebranto
o encosto
a solidão primitiva
que me envolvo no vazio

às vezes as migalhas do que sonhei e não comi
outras o bem-te-vi com olhos vidrados
trinando tristezas

um dia fui abolição que me lancei de supetão no
espanto

depois um imperador deposto
a república de conchavos no coração
e em seguida uma constituição
que me promulgo a cada instante

também a violência dum impulso
que me ponho do avesso
com acessos de cal e gesso
chego a ser

às vezes faço questão de não me ver
e entupido com a visão deles
me sinto a miséria concebida como um eterno
começo

fecho-me o cerco
sendo o gesto que me nego
a pinga que me bebo e me embebedo
o dedo que me aponto
e denuncio
o ponto em que me entrego.

às vezes!...

APÊNDICE - Questionário

1. Idade:----- sexo: ()Feminino ()masculino

2. Você gosta de ler?
() gosto muito ()Gosto () Não gosto

3. O último livro que leu foi há....
() menos de um mês () mais de um ano () menos de um ano
() aproximadamente () não lembro () não leio

4. Você costuma ler? Por quê?
() Sim, porque é importante
() Sim, porque eu gosto
() Sim, por dever escolar
() Sim, por outra razão. Qual? -----
() Não, devido ao preço dos livros.
() Não, porque não gosto
() Não, pois não encontro temas interessantes.
() Não, por dificuldades de compreender livros e textos
() Não, pois não encontro significado para minha vida.
() Não, por outro motivo. Qual? -----

5. Se você gosta, qual o seu tipo preferido de leitura?
() livros escolares () jornais () revistas () séries policiais
() livros técnicos () poesia () contos () ficção científica
() autobiografia () crônicas () Outros. Quais?-----

6. Livros e autores chamados canônicos e de grande valor para a literatura. Você já sabia o que era cânone literário?
() sim () não

7. Está lendo algum livro neste momento?
() não () sim. Qual?

8. Você conhece algum desses autores?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Carlos Drummond de Andrade | <input type="checkbox"/> Clarice Lispector |
| <input type="checkbox"/> Cecília Meirelles | <input type="checkbox"/> Augusto Cury |
| <input type="checkbox"/> Paulo Coelho | <input type="checkbox"/> Conceição Evaristo |
| <input type="checkbox"/> Cora Coralina | <input type="checkbox"/> Machado de Assis |
| <input type="checkbox"/> Manuel Bandeira | <input type="checkbox"/> José de Alencar |
| <input type="checkbox"/> Vinícius de Moraes | <input type="checkbox"/> Lygia Fagundes |
| <input type="checkbox"/> Mario Quintana | <input type="checkbox"/> Alphonsus de Guimarães |

9. Existe algum livro que o marcou? Por quê?

10. Você gosta de poesia? sim não

11. Você já leu algum livro de poesia? Qual?

12. Você gosta de música? Qual gênero?

13. Você já ouviu alguma canção de Rap? Qual?

14. Você conhece algum cantor de rap? Qual?

15. Avalie as afirmativas abaixo considerando os critérios de 1 a 5. Lembre-se de que não há respostas certas ou erradas. Sinta-se à vontade para ser sincero(a).

(5) extremamente importante

(4) muito importante

(3) importante

(2) pouco importante

(1) sem importância

a. Ler livros que tenham a ver com minha realidade e experiência de vida.

(5) (4) (3) (2) (1)

b. Conhecer a história de vida dos meus colegas.

(5) (4) (3) (2) (1)

c. Compartilhar minha história de vida

(5) (4) (3) (2) (1)

d. Ler textos que tenham relação com minha realidade.

(5) (4) (3) (2) (1)

e. Relacionar o aprendido na escola com minha própria vida, valorizando minhas experiências.

(5) (4) (3) (2) (1)

17. Esta atividade que realizamos com a leitura dos textos mudou sua opinião sobre como ler poemas?

() sim () não

18. Explique porque e como

Obrigada pela participação.