



“OS PRETO É CHAVE, ABRAM OS PORTÕES!”:

O rap nas aulas de língua portuguesa como uma proposta de reflexão sobre letramentos de reexistência e estruturas coloniais

“BLACK PEOPLE ARE THE KEY, OPEN THE GATES!”:

Rap in Portuguese classes as a reflection proposal on reexistence literacies and colonial structures

Revista dos Cursos de Letras e do Programa
de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 25/07/2025

Aprovação do trabalho: 12/05/2026

Publicação do trabalho: 14/08/2026

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock  
karina.broock@gmail.com

Universidade Federal do Paraná/Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Leonardo Kominek Barrentin  
lkbarrentin@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

COMO CITAR

PACHECO DOS SANTOS VANDER BROOCK, Karina; KOMINEK BARRENTIN, Leonardo. “OS PRETO É CHAVE, ABRAM OS PORTÕES!”: O rap nas aulas de língua portuguesa como uma proposta de reflexão sobre letramentos de reexistência e estruturas coloniais. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 190–206, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/1081>.

Resumo

Com as diferenças culturais, sociais e linguísticas cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, o ensino de línguas não pode estar desvinculado dessas questões que afetam e entrecruzam as vidas dos sujeitos em formação escolar. Para isso, as práticas pedagógicas precisam considerar a produção autoral de materiais didáticos que abordem, entre as tantas culturas, aquelas silenciadas e marginalizadas. Dessa forma, este artigo apresenta uma proposta pedagógica para as aulas de língua portuguesa sobre as estruturas coloniais e os letramentos de reexistência a partir da letra de canção *Ponta de Lança*, do MC Rincon Sapiência. Para tanto, mobilizamos os pressupostos da Linguística Aplicada INdisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2009), as discussões sobre colonialidade e decolonialidade (Quijano, 2005; Oliveira, 2023), as noções acerca dos letramentos de reexistência (Souza, 2011, 2020) e o conceito de autorrecuperação (bell hooks, 2017, 2019). Primeiro, selecionamos os versos do *rap* que fossem mais significativos ao evidenciar as estruturas coloniais e as ações de reexistência. Em seguida, realizamos a interpretação desses versos, ao mesmo tempo em que apresentamos possibilidades de reflexão à/ao docente de língua portuguesa no trabalho com a letra de canção. No processo de interpretação, verificamos possibilidades de questionar as estruturas coloniais e trazer para sala de aula saberes ancestrais por tanto tempo negligenciados pelas instituições, entre elas, a escolar. Assim, a proposta apresentada é uma tentativa de, em um primeiro momento, desencadear uma autorreflexão sobre o nosso papel em relação às estruturas/violências denunciadas na letra de canção; e, a partir disso, apresentar discussões que possam promover uma educação linguística crítica, sem, contudo, indicar respostas prontas para os problemas levantados.

Palavras-chave: Linguística aplicada indisciplinar; proposta pedagógica; gênero *rap*.

Abstract:

With the increasing presence of cultural, social, and linguistic differences in contemporary society, language teaching cannot be disconnected from these issues, for they affect and intertwine the lives of individuals in school education. Therefore, pedagogical practices must consider the authorial production of teaching materials that address, among many cultures, those that have been silenced and marginalized. This article presents a pedagogical proposal for Portuguese language classes focusing on colonial structures and literacies of reexistence, using the song lyrics *Ponta de Lança*, by MC Rincon Sapiência. To do so, we draw on the assumptions of INdisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006, 2009), discussions on coloniality

and decoloniality (Quijano, 2005; Oliveira, 2023), notions regarding literacies of reexistence (Souza, 2011, 2020), and the concept of self-recovery (bell hooks, 2017, 2019). Firstly, we selected the verses from the rap song that were most meaningful in highlighting colonial structures and actions of reexistence. Then, we interpreted these verses while offering possible reflections for Portuguese language teachers in their work with the song lyrics. Throughout the interpretation process, we identified opportunities to question colonial structures and to bring ancestral knowledge—long neglected by institutions, including schools—into the classroom. Therefore, the proposal presented is an attempt, first and foremost, to trigger self-reflection on our role regarding the structures/violence denounced in the song lyrics; and, from there, to present discussions that can promote critical language education, without, however, offering ready-made answers to the issues raised.

Key words: INdisciplinary Applied Linguistics; pedagogical proposal; *rap* genre.

1 Decolonialidade em aulas de língua portuguesa: uma proposta pedagógica a partir do gênero *rap*

Em pesquisas voltadas ao ensino de línguas maternas, estrangeiras e suas literaturas, é cada vez mais comum a abordagem das transformações das tecnologias digitais e como elas impactam nos processos de ensino e aprendizagem. Também são recorrentes as afirmações de que vivemos na “era da tecnologia”¹, em um mundo globalizado e em constante evolução/transformação tecnológica. Apesar de não desconsiderarmos a importância dessas investigações, tomamos como enfoque, neste trabalho, o resgate a saberes ancestrais, indo na contramão da visão de modernização. Nossa preocupação reside nas relações de poder, nos processos de (des)valorização de conhecimentos e na objetificação e padronização dos sujeitos em consequência da globalização e da colonização. Dessa forma, essa retomada de saberes e modos de ser, muitas vezes deslegitimados, em articulação com as teorizações do campo da Linguística Aplicada (LA), na busca de criar inteligibilidade para problemas sociais em que as práticas de uso da linguagem se fazem presentes (Luiz Paulo da Moita Lopes², 2006, 2009), motivou-nos a realizar este trabalho.

Ao apresentar diversas problemáticas advindas da modernidade e da globalização, Branca Falabella Fabrício (2006, p. 47) afirma que elas evidenciam o desenvolvimento de “[...] um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas”. Assim, torna-se problemático adotar soluções simplistas para problemas complexos advindos do corpo social; e, nesse cenário, a linguagem desempenha papel central e é “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam e modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (Fabrício, 2006, p. 48). No campo da Linguística Aplicada INdisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2009), perspectiva que adotaremos neste estudo, são profícuas as investigações que questionam/tensionam as relações de poder, os processos de construção do saber/conhecer e a constituição dos modos de ser permeados pelos usos da língua (linguagem) dentro e fora do espaço escolar.

Devido à atuação como professores, nossa abordagem recai sobre investigações voltadas ao ensino de línguas. Nelas, são apresentados questionamentos de quem são os sujeitos presentes em nossas pesquisas e salas de aula; como olhamos para esses sujeitos e interagimos com as identidades deles; quais culturas e saberes são valorizados e quais são apagados dos currículos escolares; como esses currículos dialogam com as

¹ Álvaro Vieira Pinto (2005) critica o emprego da expressão “era tecnológica”, pois, frente ao maravilhamento com suas próprias criações, os seres humanos consideram que vivem um período de grande avanço e transformação. No entanto, essa concepção de evolução e domínio da natureza pode ser ingênua, pois leva ao desconhecimento dos interesses das nações que controlam as tecnologias, colocando outros povos como atrasados para subjugar-los e dominá-los.

² Na primeira citação às/aos autoras/es, adotaremos a prática de mencionar o nome completo delas/es para corporificá-las/os.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

realidades sociais (Ana Lúcia Silva Souza, 2020). Além disso, em nossos questionamentos como professores de línguas, refletimos constantemente sobre como podemos propiciar reflexões sobre verdades tidas como únicas e imutáveis.

Ainda, compreendemos que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de pensar e fazer LA” (Moita Lopes, 2006, p. 22). Assim, entendemos que essa forma de investigação pressupõe teorizar e problematizar a vida social, interrogar a modernidade e a colonialidade, questionar quais saberes e corpos são valorizados e quais outros são marginalizados. Também significa tensionar os modos de produção de conhecimento que descorporificam o sujeito com o intuito de: “apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc.” (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Dessa forma, buscamos produzir conhecimento não apenas sobre e para diferentes grupos sociais, mas também, principalmente, com grupos marginalizados e silenciados, como as/os ativistas pertencentes à cultura *hip-hop*. Pesquisas como as de Souza (2011) são exemplos da adoção de uma postura ética e preocupada com outros modos de produção de conhecimento que não apenas aqueles estabelecidos pela modernidade/colonialidade. Em seu estudo, cujos encontros com os participantes foram construídos como espaços de escuta e fala, Souza (2011) investiga os letramentos de reexistência, termo cunhado pela autora, a partir de suas interações com ativistas da cultura *hip-hop*.

Neste artigo, apresentamos uma proposta pedagógica para as aulas de língua portuguesa sobre as estruturas coloniais e os letramentos de reexistência a partir da letra de canção *Ponta de Lança*, do MC Rincon Sapiência. Para tanto, abordamos os pressupostos da LA INdisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2009); as discussões acerca da colonialidade e decolonialidade (Aníbal Quijano, 2005; Marcia Lisboa Costa de Oliveira, 2023); os letramentos de reexistência (Souza, 2011, 2020) e o conceito de autorrecuperação (bell hooks, 2017, 2019). Em seguida, trazemos a proposta pedagógica e, por fim, as considerações finais.

2 Linguística Aplicada INdisciplinar

A LA surge como área a partir da preocupação de desenvolver materiais voltados ao ensino de línguas no contexto da Segunda Guerra Mundial em 1940. Desde então, esse campo de estudos passou por duas principais viradas³, até Moita Lopes (2006) defender que a LA não se configura como uma disciplina, por isso, ele cunha o termo INdisciplinar, sendo ela o que ele denomina de “mestiça e nômade”, estabelecendo novos paradigmas para teorizar a vida social. De acordo com o autor, essa perspectiva busca discutir o mundo em que vivemos e complementa que, nesse mundo completamente hiperssemiotizado e no qual a linguagem passa a ter um papel central, é imprescindível “pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos” (Moita Lopes, 2009, p. 19).

Ainda, a LA INdisciplinar não está preocupada com a resolução de problemas, tampouco em estabelecer forte ligação com a linguística. No entanto, Moita Lopes (2009) adverte que isso não significa abandonar as teorias sobre linguagem, mas compreender que elas não precisam resultar necessariamente da linguística e que podem se entrecruzar com outras áreas do conhecimento. Nessa concepção, a LA busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). A

³ Em razão de limitações de espaço, não desenvolvemos, neste artigo, o percurso histórico da LA. Recomendamos, para o aprofundamento dessa questão, os estudos de Moita Lopes (2009).

partir disso, passa-se a investigar os problemas advindos das práticas sociais de uso da linguagem não só em sala de aula, mas também fora dela. Moita Lopes (2006, p. 19) afirma que a pesquisa, nessa perspectiva, “tem levado à compreensão da LA não só como conhecimento, mas como INdisciplinar [...] (Moita Lopes, 1998)”. Em uma mesma linha de raciocínio, Alastair Pennycook (2023, p. 48) afirma que “podemos entender práticas de linguagem como amálgamas de projetos, epistemes e problemas que têm a linguagem como preocupação central”.

Dessa forma, a LA contemporânea é um campo que busca inteligibilidade e problematizações, não soluções, para os problemas que envolvem os usos da linguagem nas práticas sociais. Por isso, neste trabalho, discutimos possibilidades para a promoção de uma educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial (Rosivaldo Gomes, 2025) por meio da interpretação da letra de canção *Ponta de Lança*, do MC Rincon Sapiência. Assim, apesar de não aprofundarmos o conceito de educação linguística, partimos da perspectiva de que o ensino de línguas maternas ou estrangeiras não deve ser focado apenas na análise de elementos linguísticos e/ou no desenvolvimento da competência comunicativa dos/as falantes, mas também se preocupar com os usos da língua (linguagem) de acordo com as demandas sociais, bem como com as relações de poder e as hierarquias que permeiam essa utilização. Portanto, com base em Gomes (2025), tentamos ir além dessa perspectiva e adotar os adjetivos crítica, ampliada, cidadã e decolonial, no sentido de proporcionar às/os estudantes:

práticas de educação linguística que proporcionem um ensino mais crítico, reflexivo e de questionamentos sobre representações subalternizadoras e colonizadoras de língua(gem), de discursos, de modos de aprender-ensinar, de ver as pessoas, de modos de ser, estar e viver no/com o mundo. [...] Essa visão de educação linguística sustenta-se a partir do reconhecimento de que nossos usos sociais (e ideológicos) da língua(gem) são marcados por intrínsecas relações – às vezes nada pacíficas – de poder, de diferenças. Relações essas que em alguma medida também são marcadas nos corpos pretos, brancos, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, indígenas, gordos, magros, deficientes, surdos (que importam!) e que se presentificam em nossas salas de aula (Gomes, 2025, p. 9).

Portanto, pensar na LA como INdisciplina é, além de transgredir os limites disciplinares, buscar modos outros de fazer pesquisa e em diálogo com saberes até então desconsiderados como válidos pela modernidade e seus modos de produzir conhecimento. Nesse sentido, Fabrício (2006) afirma que, estando em um campo de problematizações, as investigações em LA são contrárias a verdades absolutas e às supostas neutralidade e objetividade. Ao adotar um paradigma socioconstrutivista, a autora levanta o questionamento da ética nas práticas sociais e nos próprios modos de fazer pesquisa, o que nos leva: “para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores [...], para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento” (Fabrício, 2006, p. 52).

Desse modo, assumimos, nesta proposta pedagógica, um posicionamento de valorização de uma cultura marginalizada em constante tensionamento com os impactos da colonização e da modernidade. Como

afirma Fabrício (2006), buscamos “ver com outros olhos” os modos de produzir conhecimento e conhecer a vida social. Além disso, esse novo campo de visão nos possibilita a reflexão de como os movimentos de reexistência (Souza, 2011) se colocam contrários à exclusão social, ao silenciamento, à violência, aos preconceitos e às diversas formas de discriminação.

Nessa maneira de produzir conhecimento, o papel da ética é fundamental, pois, além da produção científica, as pesquisas devem buscar uma melhora na vida das pessoas, pensando em “valores e juízos éticos, tendo em vista não valores universais, mas sim valores democraticamente definidos na esfera pública e no diálogo” (Fabrício, 2006, p. 62). Ainda, Pennycook (2006) alerta que uma atuação ética em LA pressupõe o cuidado com os encaminhamentos, a adoção de termos e conceitos que não sejam prejudiciais aos sujeitos com quem estamos trabalhando e que não lhes causem sofrimento. Souza (2011), ao realizar uma investigação com ativistas do movimento cultural *hip-hop*, apresenta-nos um exemplo dessa ética, preocupada com os sujeitos que ocupam as nossas salas de aula e com a justiça social. As reflexões que a autora desenvolve em seu doutoramento são essenciais para a compreensão das práticas de letramentos advindas do movimento *hip-hop*, perspectiva que será explorada mais adiante neste artigo, após uma necessária discussão sobre a colonialidade.

3 Colonialidade e decolonialidade

Os estudos sobre decolonialidade e, por consequência, colonialidade, partem, na América Latina, de uma contraposição à ideia de pós-colonial/pós-colonialismo, de tradição britânica, como explica Oliveira (2023). Os problemas encontrados pelo então Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos (GLAES) à nomenclatura saxã dizem respeito, primeiro, ao contexto colonial a que os termos pós-colonial e pós-colonialismo se referem: trata-se da exploração, pelo império britânico, do Oriente, sobretudo da Índia, onde o sistema colonial teve aspectos díspares daquele ocorrido no continente americano. Em segundo lugar, os termos destacados dão a ideia de que o mundo superou a fase colonial, o que, de acordo com os estudiosos latino-americanos, ainda não ocorreu (Oliveira, 2023).

Na verdade, para o extinto GLAES e as/os estudiosas/os que sucederam o grupo, o fim do colonialismo marcou apenas a independência das nações colonizadas, mas não implicou a quebra da estrutura colonial. Assim, para marcar essa permanência colonial, mesmo findo o período do colonialismo, é forjado o termo colonialidade (Oliveira, 2023).

De acordo com Quijano (2005), a colonialidade se configura sobre o tripé raça, capital e divisão do trabalho. Para o autor, qualquer dos três aspectos pode implicar, de forma independente, a colonização. Contudo, na relação Europa – América-Latina, eles se entrelaçam a tal ponto que são capazes de estabelecer uma nova ordem mundial, que nasce entre os séculos XV e XVI e apresenta efeitos permanentes até o início do século XXI. Ao racializar as relações de trabalho, mantendo brancos como assalariados e responsáveis pela administração pública, indígenas como servos (ainda que não na forma feudalista, pois não recebiam qualquer proteção dos “senhores”) e negros como escravizados, os brancos europeus se apropriam das riquezas geradas por todas as raças presentes nas colônias, acumulando capital de forma gratuita (proveniente, principalmente, da exploração de minérios de alto valor, como prata e ouro). Disso surge a ideia, falaciosa, de superioridade europeia, que, ao mesmo tempo, sustenta-se da colonialidade e a embasa. É esse eurocentrismo duradouro que, de acordo com Quijano (2005), nasce com a exploração da América-Latina e acaba por racializar o mundo todo (incluindo oliváceos e amarelos – os orientais). Esse processo colonizatório baseado na raça, no capital e na divisão do trabalho implica o etnocentrismo europeu, ou eurocentrismo, em todos os aspectos sociais,

principalmente na produção epistêmica, como explica Quijano (2005, p. 121): “[...] a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”.

Conforme Quijano (2005), esse movimento ocorre de três formas: primeiramente, aqueles indivíduos colonizados aptos a desenvolver o sistema capitalista europeu são cooptados pelos colonialistas, em detrimento das contribuições que poderiam gerar para o próprio povo; em segundo lugar, a lógica colonial reprime o processo de construção de conhecimento dos povos colonizados, invalidando seus achados e a expressão da própria subjetividade; por fim, houve (e há) a imposição de aspectos culturais europeus, incluindo as línguas e as religiões judaico-cristãs, que permitiam (e permitem) a manutenção do sistema de dominação, negando, dentro do possível, as culturas e, portanto, as subjetividades dos povos colonizados. Assim, a dominação física e epistêmica europeia e a racialização que ocorre com a colonização da América “ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores” (Quijano, 2005, p. 121). Isso acarreta a criação da falácia da modernidade, baseada na ideia de que os europeus são o ápice da evolução, representando o futuro da espécie humana, enquanto as demais culturas, com seus processos epistêmicos “ultrapassados” e, dessa forma, “inferiores”, seriam a expressão do passado, uma vez que não teriam condições de chegar ao ponto em que se encontra o desenvolvimento europeu.

É de se destacar, no entanto, que a eficácia da colonialidade europeia não se baseia somente na ideia de superioridade em relação a outros povos; segundo Quijano (2005), isso é típico de qualquer movimento de dominação. O sucesso do programa colonial europeu decorre da capacidade de, ao racializar diferentes povos e controlar o capital e a divisão do trabalho mundial, tornar-se hegemônica. Como explica o autor:

o notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (Quijano, 2005, p. 122).

É, portanto, para desmascarar a hegemonia eurocentrista e construir e/ou retomar narrativas alheias a essa ordem mundial imposta que se estabelecem os estudos e os movimentos decoloniais. Nesse sentido, Oliveira (2023, p. 26) explica que, ao propor uma ruptura com as epistemes da modernidade, a noção de decolonialidade ganha força e, “assim, desenha um projeto alternativo de futuro que pretende produzir fissuras na narrativa moderna, impulsionando a criação de outras formas de viver, saber, sentir e conviver”. É a partir dessas epistemes subalternizadas, sobretudo no que tange à relação entre raça e linguagem, que apresentamos, na seção seguinte, os conceitos de letramentos de reexistência e autorrecuperação, essenciais para a análise decolonial da letra de canção *Ponta de Lança* e a proposta de adotá-la em aulas de língua portuguesa.

4 Letramentos de reexistência e autorrecuperação

Ao abordar um novo enfoque aos novos estudos dos letramentos, Souza (2011) realiza uma pesquisa

acerca das práticas de letramentos de jovens do movimento *hip-hop*⁴. Surgido na década de 1970, esse movimento é fruto de uma cultura afrodiaspórica que denuncia as desigualdades, o racismo e o sexismo. O letramento, além de entendido como os usos da leitura e da escrita em seus contextos sociais, assume novas configurações, valores e funções a depender dos diversos grupos e culturas em que as práticas de linguagem se fazem presentes. O *rap*, nesse contexto, é compreendido como a poesia cantada por meio da junção da composição do/a MC, que escreve e interpreta as letras de canção, com a batida do/a DJ, dando “tom ao discurso, que geralmente tematiza as desigualdades sociais, o racismo, discriminações e violências de toda a sorte” (Souza, 2011, p. 16).

Em uma vertente contestadora, o *hip-hop* busca agir sobre a realidade, contrapondo-se aos modos de vida precários de parte expressiva da população. Nesse contexto, Souza (2011, p. 16) explica que ser *rapper* significa: “acima de tudo, disseminar as narrativas do cotidiano ao mostrar como vivem as pessoas, quais são seus sonhos, necessidades e as formas de enfrentar os problemas, individual ou coletivamente”. Assim, o movimento *hip-hop* é para os jovens um local de acolhimento, funciona como uma lupa para olhar o mundo e entender os impactos do racismo e outras formas de discriminação (Souza, 2020).

Esse movimento relaciona-se aos letramentos quando as/os ativistas trazem, por meio dos usos sociais da língua (linguagem), práticas referentes às suas necessidades, abordando questões políticas e culturais. Em suas produções, o *hip-hop* “combina e recombina, sem hierarquizar, os multiletramentos em produções que mesclam mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais” (Souza, 2011, p. 35). Assim, as/os ativistas buscam ampliar as suas formas de agir e reexistir no mundo. Por meio de crítica, contestação e subversão, inserem-se como sujeitos que produzem conhecimento e são detentores de direitos. Ainda, a autora explica que os letramentos de reexistência envolvem o questionamento de nosso fazer político e as revoluções (micro)cotidianas para que as diferenças não sejam hierarquizadas e gerem exclusão, pois é por meio da língua (linguagem) que nos constituímos como sujeitos e buscamos modos de reexistir. Assim, pensar em práticas antirracistas, segundo Souza (2020), passa pelos usos da língua (linguagem), pois, ao mesmo tempo em que esses usos perpetuam o racismo, também são uma forma de combatê-lo.

Para hooks (2017), a língua, ao mesmo tempo em que é usada como forma de conquista e dominação, também é local de resistência. Em seu contexto de fala, a autora explica que o inglês padrão seria essa língua de dominação, contrária ao vernáculo negro de “um povo despossuído e desalojado” (hooks, 2017, p. 224). Ao citar um trecho de um poema de Adrienne Rich⁵, hooks levanta uma reflexão de como o inglês é utilizado como instrumento de colonização, apagando outros idiomas e seus falantes. No entanto, a autora também evidencia que esse mesmo inglês foi apreendido por povos africanos como modo de resistência, pois era preciso utilizá-lo para que pudessem construir uma relação de pertença e estabelecimento de laços em uma comunidade.

Por outro lado, nesse contexto, também houve subversão no emprego do idioma: “os negros escravizados pegaram fragmentos do inglês e os transformaram numa contralíngua” (hooks, 2017, p. 226-227). E ao realizarem rupturas e modificarem o inglês padrão, de modo que, muitas vezes, os brancos não o entendessem, os negros buscavam, segundo hooks (2017, p. 228), não apenas modos de resistir “à supremacia

⁴ Esse movimento é “marcado pela reflexão crítica que faz relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras, escritas e imagens que tomam forma pela expressividade de quatro figuras artísticas, a saber: o mestre/mestra de cerimônia – MC, o/a disc-jóquei – DJ, o dançarino ou dançarina – *b.boy* ou *b.girl*, e o grafiteiro ou a grafiteira (Souza, 2011, p. 15).

⁵ “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”.

branca, mas também o de forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica”. A autora afirma que o *rap* é um exemplo de uso do vernáculo negro para chamar a cultura dominante a ouvir e, de certa maneira, ser modificada.

Nesse movimento de reexistência às formas de dominação, o *hip-hop* é subversivo em relação aos usos da norma culta, bem como utiliza de outras formas de linguagem, como a dança, o vestuário e os gestos, para reinventar os modos de dizer e marcar os corpos de uma população. A partir desse contexto, surgem os estudos referentes aos letramentos de reexistência, que dizem respeito às práticas de letramentos que as/os ativistas realizam, em um movimento de retorno às matrizes ancestrais, como modo de disputa por uma educação escolarizada ou não. É por meio do *rap*, por exemplo, que recontam as suas histórias. No entanto, esses ativistas também precisam se submeter ao letramento escolar, que tanto exclui a população negra. Tomar posse da palavra e da educação, para as/os *rappers*, marca um “esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações” (Souza, 2011, p. 37).

Assim, quando esses sujeitos entram em sala de aula, trazem consigo histórias de vida e práticas advindas de outras agências de letramento. Por isso, não é mais possível pensar linguagem e ensino de línguas sem considerar os corpos dos sujeitos que ocupam as salas de aula, as narrativas pessoais e a história da população negra no Brasil, marcada por muita negação e exclusão no âmbito escolar. Se não há valorização de outras culturas e formas de linguagem, acaba-se excluindo uma parcela significativa das identidades que estão em sala de aula. Levando isso em consideração, Souza (2020) afirma a importância de as práticas escolares considerarem quem está no centro e quem está nas margens e nas periferias para, dessa forma, trazer e recuperar outras culturas e modos de agir no cotidiano. Só assim “podemos construir um mundo mais justo, mais solidário, no qual todas as pessoas possam ter direito à vida” (Souza, 2020, aula 6).

Nesse processo de recontar uma história silenciada e colocar em evidência a cultura afrodiaspórica, os letramentos de reexistência dialogam com o conceito de autorrecuperação, de hooks (2019), o qual está relacionado ao papel da língua (linguagem) como espaço de luta contra a dominação, de recuperação de si próprio. “O oprimido luta na linguagem para ler a si mesmo – para reunir, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas estão em ação – em resistência. A linguagem é também um lugar de luta” (hooks, 2019, p. 65).

A autora explica que vivemos em um contexto de “liberdade” no qual assumimos a língua (linguagem) e a cultura do opressor, assim, aos poucos, somos assimilados a essa cultura dominante. No entanto, hooks (2019, p. 66) afirma que é preciso ir além dessa versão de “meros imitadores dos nossos opressores” para a libertação e transformação da consciência e do próprio ser. E, nesse processo, a adoção de uma nova linguagem é o caminho para uma voz libertadora. Para a autora, quando o oprimido se desloca de objeto para sujeito, ele assume novos modos de dizer, mas, para isso, é preciso experimentar o que hooks (2019) denomina de autorrecuperação, a recuperação de uma voz, um despertar à consciência crítica.

Ao buscar um processo de compreensão do seu próprio ser como mulher negra norte-americana, hooks (2019) explica que foi na escrita da obra “*Ain’t I a Woman*” que ela experencia o seu processo de autorrecuperação, do seu despertar à consciência crítica. Sobre isso, ela afirma que, na escrita da obra, precisou “confrontar a realidade das mulheres negras, nossa história negada e enterrada, nossas circunstâncias presentes. O pensamento, a escrita, foi um ato de restauração, permitindo que eu me recuperasse, que fosse completa” (hooks, 2019, p. 68). A partir disso, compreendemos que a autorrecuperação está diretamente

relacionada aos usos culturais da língua (linguagem) como forma de conhecer o próprio ser, mas também de experienciar uma realidade coletiva. Nesse sentido, hooks (2019) afirma que buscou em sua ancestralidade (com pessoas negras do sul não escolarizadas), nas muitas “eus” que a constituam, o processo de autorrecuperação. Porém, também afirma que a história de sua ancestralidade foi abafada, silenciada, reprimida pelos processos de colonização, por isso:

é essa voz coletiva que lutamos para recuperar. Dominação e colonização tentam destruir nossa capacidade de conhecer o eu, de saber quem somos. Nós nos opomos a essa violação, essa desumanização, quando buscamos autorrecuperação, quando trabalhamos para reunir os fragmentos do ser, para recuperar nossa história. Esse processo de autorrecuperação permite que nos vejamos como se fosse a primeira vez, pois nosso campo de visão não é mais configurado ou determinado somente pela condição de dominação (hooks, 2019, p. 69).

A autora reforça que o processo de autorrecuperação não deve ser individual, pois esse tipo de modelo de transformação não resulta em transformação alguma, uma vez que a mudança social envolve consciência política, ideia de coletivo e, também, a necessidade de considerar as intersecções de classe social, raça, gênero e sexualidade. Nesse sentido, hooks (2019) afirma que devemos criar possibilidade para que os sujeitos se espelhem em si próprios, bem como em suas realidades políticas e sociais. O conceito de autorrecuperação, ao propor o resgate da história individual e coletiva de uma população silenciada e marginalizada, é essencial para compreensão de como o gênero *rap* pode confrontar as estruturas e amarras coloniais, como pretendemos demonstrar com a proposta a seguir.

5 Ponta de Lança em evidência: reflexões críticas para aulas de língua portuguesa

Nesta seção, apresentamos uma proposta pedagógica para aulas de língua portuguesa sobre as estruturas coloniais e os letramentos de reexistência a partir da letra de canção *Ponta de Lança*⁶, do MC Rincon Sapiência. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental e de natureza qualitativa interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Em primeiro lugar, selecionamos os versos da letra de canção que fossem mais significativos quanto aos objetivos da reflexão: evidenciar as estruturas coloniais e as ações de reexistência. Em seguida, realizamos a interpretação dos versos selecionados com base nos pressupostos teóricos do artigo, ao mesmo tempo em que apresentamos possibilidades de reflexão à/ao docente de língua portuguesa no trabalho com a letra de canção, pensando na aplicação dessa proposta a estudantes do terceiro ano do ensino médio⁷. Para isso, indica-se uma interpretação inicial da letra como um todo, por meio do levantamento da compreensão geral e dos sentidos atribuídos pelas/os estudantes, seguida de uma análise de versos

⁶ A letra de canção pode ser acessada na íntegra em: <https://www.letras.mus.br/rincon-sapiencia/ponta-de-lanca-verso-livre/>.

⁷ Ao longo da análise, além das sugestões com questões para interpretação e discussão da letra de canção e indicações de pesquisa, são indicados *links* com materiais complementares.

específicos, a partir da abordagem por eixos temáticos, conforme será apresentado na sequência.

Inicialmente, para a aplicação da proposta, o/a docente pode desencadear a discussão levantando conhecimentos das/os estudantes sobre o MC e/ou sobre a cultura *hip-hop*, bem como sobre os gostos musicais das/os discentes. Nesse momento, podem ser utilizados vídeos e/ou outros materiais de apoio para a apresentação das informações, como uma entrevista com o MC Rincon Sapiência⁸, vulgo Manicongo⁹, nome artístico do mestre de cerimônias (MC) Danilo Albert Ambrosio. Nascido em 1986 na Cohab1, em São Paulo, o *rapper* ganhou destaque nacional com o lançamento do videoclipe de *Elegância*, em 2010. Contudo, consegue alcançar mais notoriedade apenas em 2017, quando lança o álbum *Galanga Livre*, no qual se encontra a canção *Ponta de Lança*. Após essa exploração inicial, indica-se que seja passado o videoclipe¹⁰ e disponibilizada a letra de *Ponta de Lança* às/aos estudantes para leitura e compartilhamento das primeiras compreensões e sentidos atribuídos por elas/es.

Ainda na análise inicial da letra de canção e apresentação do MC, logo nos primeiros versos “Salve! / OK! / Rincon Sapiência, conhecido também como Manicongo, certo?”, é possível relacionar as informações anteriores sobre o MC com esses versos iniciais, trazendo o significado do uso de “Manicongo”, referência direta ao Rei do Congo, num movimento de autorrecuperação de raízes ancestrais. Além disso, ao ter orgulho de si próprio e de seu destaque enquanto MC, Rincon Sapiência quebra a lógica colonial que desumaniza pessoas negras e impede, ou tenta impedir, que tenham sucesso em seus trajetos pessoais e/ou profissionais. A apresentação do MC e a interpretação dos versos iniciais pode compor uma atividade disparadora para o trabalho com a letra de canção. Depois, os versos podem ser explorados a partir de eixos temáticos.

No primeiro eixo, a partir do trecho “Meu verso é livre, ninguém me cancela / Tipo Mandela saindo da cela”, é indicado um trabalho relacionado à figura de Nelson Mandela. Os versos em análise relacionam-se aos letramentos de reexistência ao subverterem os usos da linguagem, no sentido de empregar versos livres, sem rima e sem censura. Além disso, evidenciam luta política e social ao se referirem a Nelson Mandela, conhecido como um grande líder da luta contra o racismo na África do Sul; preso por 27 anos ao aliar-se à luta armada contra o apartheid e à opressão racial – consequências do colonialismo –, Mandela é um símbolo de reexistência. Sobre esses versos, é possível a/o docente lançar os seguintes questionamentos: “Quais são os sentidos de livre?”; Como esses sentidos se relacionam com a história de Nelson Mandela?”. Nesse momento, é possível motivar uma busca à bibliografia de Mandela¹¹.

Na sequência, para tratar tanto de questões culturais quanto políticas, são significativos os versos: “Partiu para o baile, fugiu da balela / Batemos tambores, eles panela”. No primeiro, há referência a outras formas de linguagem características de dada comunidade e do movimento *hip-hop* – a dança e a música dos

⁸ Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/cultura/rincon-sapiencia-no-brasil-de-hoje-democracia-e-uma-mentira-uma-farsa/>.

⁹ O MC explica em sua própria página de Facebook por que escolheu o nome artístico Manicongo: “o Manicongo é uma corruptela da palavra ‘Mwene Kongo’, que na língua africana Kikongo significa literalmente ‘senhor do Kongo’. Cercado por seus conselheiros, o Manicongo exercia a justiça e buscava garantir a harmonia da vida no reino e das pessoas que nele viviam. Essas pessoas deveriam ser fiéis ao Manicongo em troca de sua proteção, tanto no plano material quanto no plano espiritual, pois ele também era responsável pelas boas relações com os espíritos e os ancestrais”. Essa explicação está disponível em: <https://www.facebook.com/rinconzl/photos/a.131816403671831.1073741828.129300583923413/769573393229459/?type=3&theater>.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vau8mq3KcRw>.

¹¹ Sugere-se a animação: <https://www.youtube.com/watch?v=zDkyLdk2I7U&t=10s>.

bailes. De acordo com Souza (2011, 2020), é por meio de múltiplas linguagens, como a dança, a música, os gestos, as roupas, que as práticas de letramentos de reexistência se efetivam. A expressão "Partiu para o Baile" refere-se a uma ação específica em dado grupo sociocultural, um momento de festejo, mas também afirmação de uma identidade negra e de ativismo¹². Sobre esses versos, é possível a/o professor levantar a seguinte questão para iniciar a discussão: "No contexto de vida das pessoas pertencentes à realidade social retratada na letra de canção, quais sentidos poderiam ser atribuídos ao verso 'fugiu da balela'?" Também é possível levar músicas, vídeos e imagens dos bailes *black* dos anos de 1960 e 1970, bem como de festas atuais, na tentativa de levantar reflexões sobre as motivações políticas, culturais e sociais desses festejos de acordo com cada contexto histórico, além da possibilidade de expandir o repertório cultural das/os estudantes.

Já no segundo verso, "Batemos tambores, eles panela", é possível questionar: "A que panelas o autor se refere?" e "Quem, para o MC, bate tambores e quem bate panelas?", trazendo para discussão o contexto político dessa ação¹³ e a contranarrativa decorrente do "bater tambores", evidência da influência das religiões de matriz africana na cultura do país, em um processo de valorização de raízes ancestrais, ou seja, um movimento de autorrecuperação. Ainda, pode-se indagar: "'Bater tambores' é próprio de qual cultura?"; "Qual é a possível importância dessa cultura para o MC Rincon Sapiência?".

No próximo eixo de análise, relacionado ao racismo à população negra, sugerimos a interpretação do verso: "Roubamos a cena, não tem canivete". Nele, o MC parece promover letramentos de reexistência com a subversão de uma visão racista: ao adotar o verbo roubar, que a estrutura colonial associa negativamente à população negra e periférica, Rincon Sapiência confere-lhe um novo significado, qual seja um protagonismo sem qualquer esforço. Isso se intensifica com a continuação do verso, pois, ao destacar a ausência de "canivete", Manicongo demonstra que não precisa da violência normalmente associada ao seu lugar social para ter destaque; ele e sua comunidade o conseguem de forma natural, derrubando diversos padrões impostos pela colonialidade. Nesse sentido, propõem-se as seguintes reflexões em sala de aula: "Entre as diversas expressões para marcar seu protagonismo, por que o MC escolhe 'Roubamos a cena'?" "Quais são os sentidos da afirmação 'não tem canivete'?"

Ainda, em "Quente que nem a chapinha no crespo / Não, crespos estão se armando / Faço questão de botar no meu texto / Que pretas e pretos estão se amando", o MC ativa a reexistência ao conferir dois sentidos à expressão "crespos estão se armando" distintos dos esperados em uma sociedade colonial e racista. Rincon Sapiência rechaça o entendimento de que pessoas pretas ("crespos") estão ligadas à violência física e ao uso de armas que tiram vidas (do mesmo modo que faz em "não tem canivete") e demonstra que o orgulho do cabelo crespo permite que eles ganhem volume e deixem de ser domados, como pretende o padrão colonial. Além disso, ao aproximar "se armando" de "se amando", demonstra que as pessoas cujos cabelos são crespos estão se apropriando do amor-próprio, reprimido por muito tempo por um preconceito que as levava a alisar seus cabelos com ferramentas como a chapinha, subvertendo, portanto, o padrão de beleza e de autoaceitação colonial. Esse movimento também evidencia um processo de restauração de si próprio a partir da contestação e subversão do padrão estabelecido pelo opressor (hooks, 2019). A partir disso, a/o docente pode levantar as seguintes reflexões: "Como é possível relacionar os versos 'crespos estão se armando' com 'pretos e pretas

¹² Um exemplo significativo ocorre na cidade de Curitiba com a festa chamada *Um Baile Bom* (Sena, 2018).

¹³ No Brasil, o movimento conhecido como *panelaço* surge em 2015 em protesto ao governo da presidenta na época, Dilma Rousseff, em um contexto de polarização política. Como sugestão, a/o professor pode explorar os significados e grupos envolvidos nesse movimento a partir da publicação: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/09/politica/1425912098_442390.html.

estão se amando’?”; “Qual é a importância de mencionar os cabelos em uma letra de canção que trata de autoafirmação?”.

Além disso, os versos “Aquele orgulho que já foi roubado / Na bola de meia vai recuperando” permitem a seguinte proposta de reflexão: “Como se faz uma bola de meia e como isso está relacionado a um orgulho roubado que se pretende recuperar?”. Nessas passagens, o *rapper* parece se inserir em um movimento decolonial e de autorrecuperação, pois, ao que tudo indica, nega as estruturas coloniais que defendem a inferioridade de pessoas/raças não europeias e, portanto, sem direito ao orgulho. É interessante notar a metáfora da bola de meia (brinquedo comum em comunidades periféricas): ela demonstra a noção de que a quebra desses padrões é um processo difícil, que se conquista com pequenas atitudes individuais e coletivas, porém contínuas, de modo que apenas a persistência, apesar de todas as dificuldades impostas pelo sistema, leva ao resultado esperado: a retomada do orgulho.

Ainda no eixo referente à raça/racismo, nos versos “Eu tô bonitão, tá ligado, fei / Se o padrão é branco, eu erradiquei / O meu som é um produto pra embelezar”, há, novamente, um questionamento dos padrões de beleza estabelecidos pelas estruturas coloniais. MC Manicongo utiliza da própria dualidade criada pela colonialidade, a partir do conceito de raça, para subverter, questionando os padrões da branquitude. Nos letramentos de reexistência, por meio da música e outras formas de linguagens, é frequente esse confronto às normatizações da colonialidade. Também remete a um processo de embranquecimento da população negra, na tentativa de apagamento de línguas/linguagens, religiosidades, tradições e culturas africanas. Essa reflexão pode ser levantada a partir de um trabalho com as figuras de linguagem, recurso muito presente na poesia, conforme sugestão: “Nos versos: ‘Eu tô bonitão, tá ligado, fei’ e ‘Pra ficar mais claro, eu escureci’, quais são os sentidos estabelecidos com as antíteses: bonitão/fei(o) e claro/escuro?”.

Nessa mesma perspectiva, nos versos “Pra ficar mais claro, eu escureci / Aquele passado, não esqueci / Vou cantar autoestima que nem Leci”, o MC realiza movimento contrário ao processo de embranquecimento e apagamento das identidades dos povos africanos, por meio da recuperação das origens e da reafirmação do próprio ser, ou seja, um processo de autorrecuperação. Ao mencionar Leci Brandão¹⁴, o MC presta reverência àqueles que vieram antes dele na luta por liberdade e direitos. Também se refere à música da cantora *Auto-Estima*, evidenciando a importância da autoaceitação e do orgulho próprio. Nesse momento, é possível que a/o docente solicite às/aos estudantes que pesquisem quem foi Leci Brandão e quais poderiam ser as possíveis ligações entre trechos de *Auto-Estima* e *Ponta de Lança*.

Continuando nesse eixo, destacamos que, se na poesia ocidental é comum que o poeta proclame a beleza da musa, geralmente branca, à luz da lua, o MC, no movimento de autorrecuperação, canta a beleza da cor escura da noite em “A noite é preta e maravilhosa, Lupita Nyong’o”, mencionando uma musa de pele retinta. Ainda, o frio geralmente associado a essa parte do dia é substituído pelo calor do fogo em “Tô perto do fogo que nem o couro de tambor numa roda de jongo”, que traz referência a uma manifestação cultural quilombola que persiste no sudeste do Brasil. Diante disso, é possível solicitar pesquisa e compartilhamento sobre as festas de raiz africana que ainda hoje levam as pessoas às ruas brasileiras.

Outros versos que podem incentivar discussões decoloniais em sala de aula são: “Quente que nem o conhaque no copo / Sim, pro santo tamo derrubando”. A partir deles, podem ser realizadas as seguintes

¹⁴ “Leci Brandão da Silva (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1944). Cantora, compositora e percussionista. Importante referência do samba, tem a carreira marcada pelo sucesso de público e de crítica e pelo engajamento na luta por liberdade e direitos” (Enciclopédia Itaú Cultural, 2024).

perguntas disparadoras: “A qual tradição religiosa o MC se refere no verso ‘Sim, pro santo tamo derrubando’?”; “Justifique o uso do advérbio ‘sim’, no início desse verso”. Ao mencionar uma tradição religiosa de matriz africana, o MC se coloca contrário à colonialidade, pois dá destaque a crenças não vinculadas à tradição religiosa judaico-cristã, implementada pelo processo colonial nos países da América Latina.

No próximo eixo de análise, referente à religiosidade da população afro-brasileira, sugerimos o trabalho com os versos: “Raiz africana, fiz aliança, ponta de lança, Umbabarauma / De um jeito ofensivo falando que isso é tipo macumba / Espero que suma”. Neles, há um potencial em promover a decolonialidade ao MC demonstrar que, apesar de toda tentativa de apagamento da cultura e da história africanas no Brasil, ele encontrou meios de se conectar com sua ancestralidade, pois “faz aliança” com suas raízes. Ainda, denuncia a ignorância e a violência da colonialidade que, sem saber a que se refere Umbabarauma¹⁵, faz interpretações erradas e preconceituosas. Em relação a esses versos, propõe-se uma pesquisa sobre quem foi Umbabarauma e sua importância.

Na sequência, sugerimos o trabalho com o eixo em que são abordadas questões econômicas e culturais. Em “Eu não faço o tipo de herói, nem uso máscara estilo Zorro / Música é dádiva, não quero dívida / Eu não nego que quero o torro / Eu não nego que gosto de ouro / Eu não curto levar desaforo / Nesse filme eu sou o vilão, 300, Rodrigo Santoro”, Rincon Sapiência, ao afirmar que não se enquadra no papel de herói, coloca-se contrário a um comportamento esperado pelas estruturas coloniais, como alguém subalternizado, obediente e que não terá acumulação de bens econômicos. Ao se vincular à pessoa de Xerxes (personagem de Rodrigo Santoro no filme 300), o MC se coloca como poderoso, pois se trata de um soberano persa (não europeu, ainda que a noção de Europa não existisse à época) conhecido por sua fortuna. Ainda, o ato de ostentar a riqueza conquistada, comum entre artistas negros e periféricos, é também uma forma de proteção, pois as pessoas negras só são respeitadas, notadamente pela polícia, quando demonstraram que superaram o padrão econômico que a sociedade colonial espera. Com base nesse contexto, a/o docente poderia solicitar uma pesquisa sobre a representação midiática de Zorro e Xerxes. A partir disso, podem ser levantadas reflexões sobre: a ostentação de riquezas e a quebra da expectativa social relacionada às pessoas negras.

A colonialidade, ao ditar, de modo binário, quem está no centro e quem está nas margens, empurra a população negra para as periferias das cidades e determina quais lugares podem ocupar. Nos versos, “Restaurante, bares e motéis, é por esses lugares que como / A perdição, a salvação, a rua me serve, tipo mordomo”, Rincon Sapiência contesta essa delimitação dos espaços, ação bastante característica dos letramentos de reexistência, no sentido de ocupar as ruas e demais lugares de direito. O MC também se refere à dualidade do ser ao mencionar salvação e perdição, bem como escolhe o vocábulo “mordomo”, posição profissional de quem serve a pessoas brancas com muito dinheiro, para mostrar que ele também tem direito de ser servido, ainda que não do mesmo modo imposto pela colonialidade. Para refletir sobre essa questão, poderiam ser feitos os questionamentos: “Considerando a visão geral que a sociedade tem das pessoas da periferia, o que significa o MC afirmar: ‘Restaurante, bares e motéis, é por esses lugares que como’?”; Como esses lugares se relacionam com a expressão: ‘a rua me serve, tipo mordomo’?”.

O MC denuncia, também, a apropriação cultural típica da colonialidade. Em “Tô burlando lei, picadilha

¹⁵ “Ponta de lança, Umbabarauma” é um intertexto com a canção “Ponta de lança africano (Umbabarauma)”, de Jorge Bem Jor, que canta a genialidade do jogador Umbabarauma, chamado de “ponta de lança” por usar a camisa 10, ou seja, o jogador mais à frente no ataque (Reis, 2022).

rock / Quando falo rei, não é Presley”, Rincon Sapiência compara-se, com o uso do vocábulo “picadilha” (gíria para “à semelhança de”), ao gênero *rock*, que, desde sua criação, quebra padrões estabelecidos. E, ao complementar que não se refere a Elvis Presley quando menciona o rei do *rock*, o MC parece fazer referência indireta ao nascimento do gênero, que tem raiz negra e, ao cair no gosto da comunidade branca, foi cooptado pela lógica colonial. Diante desse fato, a/o docente pode sugerir uma pesquisa sobre as raízes do gênero *rock*.

Para abordar a questão da libertação da população negra, como último eixo, indicamos uma análise do verso “Se a vida é um filme, meu deus é que nem Tarantino, eu tô tipo Django”, no MC faz a comparação entre a vida e os filmes do diretor estadunidense Quentin Tarantino, conhecido pelas películas extremamente violentas e sangrentas. Ocorre que Rincon Sapiência refuta o papel de vítima nessa sociedade da violência. A menção a Django, protagonista do longa *Django Livre*, indica o posicionamento decolonial do MC, uma vez que a personagem, um ex-escravizado liberto, vinga-se de escravocratas que promoviam lutas entre pessoas negras como esporte. Trata-se, nos dois casos, de pessoas pretas que não se conformam com o padrão colonial de exploração e violências e que se rebelam contra ele.

Por fim, na expressão máxima da autorrecuperação, “Os preto é chave, abram os portões!” é o verso final da canção. Para além da ideia de libertação da população negra, que ainda luta contra as mazelas da colonialidade, o MC parece evocar, com o vocábulo “chave”, o sentido de que o futuro da humanidade depende dos conhecimentos produzidos fora do sistema colonial, baseado na exploração sem freios dos recursos naturais e no consumismo exacerbado. Assim, o verso faz coro à ideia de “futuro ancestral” (Ailton Krenak, 2022), corrente epistêmica que defende a necessidade de recuperar conhecimentos do passado, por meio da ancestralidade e, acrescentamos, das culturas marginalizadas, a fim de que se possa manter a espécie humana na Terra. Trata-se, pois, do ápice do pensamento decolonial, uma vez que explicita a falácia da modernidade como o ponto alto da evolução humana, já que está embasada em práticas autodestrutivas, e convida todas as pessoas a ouvirem e seguirem o que pretos e pretas têm a dizer para nos salvar do próprio fim. A partir disso, a/o docente pode finalizar o trabalho com a canção com uma discussão sobre como a letra remete à ideia de futuro ancestral. Pode-se questionar, também, por que o MC coloca o verbo abrir, que dá sentido de início, no final da canção.

Considerações finais

Com o objetivo de apresentar uma proposta pedagógica para as aulas de língua portuguesa sobre as estruturas coloniais e os letramentos de reexistência a partir da letra de canção *Ponta de Lança*, verificamos no processo de interpretação desse *rap* possibilidades de questionar as estruturas coloniais, trazendo para as nossas salas de aula saberes ancestrais por tanto tempo negligenciados pelas instituições, entre elas, a escolar. Nessa letra de canção, MC Rincon Sapiência convoca seu público a reexistir, a questionar padrões e a ocupar os espaços de direito, em um movimento de (auto)recuperação da autoestima, do orgulho e da autoaceitação. Para tanto, é evidente uma retomada do passado, das raízes ancestrais, uma vez que a luta é sempre coletiva e remete a histórias que foram apagadas e silenciadas pelas estruturas coloniais. Como é por meio da língua (linguagem) que o MC problematiza essas questões, isso justifica a abordagem pelo viés da LA INdisciplinar, no sentido de questionar e tensionar os padrões sociais impostos que buscam oprimir a população negra.

Ainda, ressaltamos que a interpretação da letra de canção se mostrou bastante complexa, seja pelas diversas relações intertextuais estabelecidas, seja pelo emprego de termos próprios da cultura *hip-hop*. Algumas dessas dificuldades ocorreram, principalmente, com uma das autoras da pesquisa, que está em

processo de aprofundamento de seus conhecimentos acerca do gênero *rap*. O outro autor demonstrava maior conhecimento sobre o gênero e a letra de canção escolhida, dessa forma, houve um trabalho conjunto e de ajuda mútua durante a análise e a elaboração das propostas de trabalho. Esperamos que, nas aulas de línguas, isso também ocorra com as/os estudantes: aqueles que apresentam mais familiaridade com a cultura *hip-hop* auxiliem os demais, assumindo um protagonismo em sala de aula.

A proposta de trazer o *rap* para as aulas de línguas já é uma ação decolonial, pois altera o foco das produções consideradas canônicas para as culturas periféricas. Além disso, dialoga com as/os estudantes que geralmente não veem suas expressões culturais trabalhadas nesse contexto. Portanto, nosso trabalho é uma tentativa de, em um primeiro momento, desencadear uma autorreflexão sobre o nosso papel em relação às estruturas/violências denunciadas na letra de canção; e, a partir disso, propor discussões (entre tantas outras por nós não alcançadas nesta análise) que possam promover uma educação linguística crítica, sem, contudo, indicar respostas prontas para os problemas levantados.

Referências

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

FABRÍCIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P da. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 1, p. 45-66.

GOMES, R. Por uma educação linguística crítica, cidadã e decolonial na formação com professores/as e no ensino de Língua Portuguesa. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 56, p. e1975, 2025. DOI: 10.18309/ranpoll.v56.1975. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1975>. Acesso em: 24 jul. 2025.

HISTÓRIA AO QUADRADO. Nelson Mandela - **Biografia Desenhada**. YouTube, 15 nov. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zDkyLdk2I7U&t=10s>. Acesso em: 01 set. 2024.

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

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LECI Brandão. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa12146/leci-brandao>. Acesso em: 04 set. 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

MENDONÇA, Heloísa. Manifestação das panelas surpreende e reacende polarização no país. **El País**, São Paulo, 09 mar. 2015. Seção Brasil. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/09/politica/1425912098_442390.html. Acesso em: 22 jul. 2025.

MOITA LOPES, L. P da. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P da. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola

Editorial, 2006. Introdução, p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. (org.). **Linguística Aplicada**. São Paulo: Contexto, 2009. Cap. 1, p. 11-24.

OLIVEIRA, M. L. C. de. Pensar e fazer linguagens com os ninguéns: pensamento decolonial, epistemologias do sul e linguísticas aplicadas anticoloniais. In: BRAHIM, A. C. S. de M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. do R. (org.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas: Editora Pontes, 2023. Cap. 1, p. 15-34.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada indisciplinar como amálgama epistêmico. In: FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. **Oficina de linguística aplicada indisciplinar**. Campinas: Editora Unicamp, 2023. Cap. 1, p. 47-79.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 2, p. 67-84.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro, Contraponto: 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Cap. 9, p. 107-130.

REIS, A. “ele era da casa real da Etiópia”: a obra de Jorge Ben e o fluxo de ideias e influências nos dois lados do Atlântico Negro. In: Encontro Estadual de História da ANPU, 16, Porto Alegre, encontro on-line, 2022. RS. **Anais...** Porto Alegre: Associação Nacial de História, 2022. Disponível em: https://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400496108_ARQUIVO_TEXTOANPUHREGIONAL2014AlexandreReis.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

SAPIÊNCIA, R. **Ponta de lança (Verso Livre)**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rincon-sapiencia/ponta-de-lanca-verso-livre/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SAPIÊNCIA, R. **Ponta de Lança (Verso Livre)**. YouTube, 26 dez. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vau8mq3KcRw>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SAPIÊNCIA, R. **Rincon Sapiência: “No Brasil de hoje, a democracia é uma mentira, uma farsa”**. [Entrevista concedida a] Marcelo Pinheiro. Arte! Brasileiros, 27 set. 2017. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/cultura/rincon-sapiencia-no-brasil-de-hoje-democracia-e-uma-mentira-uma-farsa/>. Acesso em: 04 set. 2024.

SAPIÊNCIA, R. **Rincon Sapiência, vulgo Manicongo, certo!?**. 19 set. 2017. Facebook: Rincon Sapiência. Disponível em: <https://www.facebook.com/rinconzl/photos/a.131816403671831.1073741828.129300583923413/769573393229459/?type=3&theater>. Acesso em: 04 set. 2024.

SENA, S. Um Baile Bom: território que empodera a comunidade negra por meio da cultura, do ativismo e do empreendedorismo. **Legado**, 2018. Disponível em: <https://institutolegado.org/blog/um-baile-bom-territorio-que-empodera-a-comunidade-negra-por-meio-da-cultura-do-ativismo-e-do-empreendedorismo/#:~:text=Em%20Curitiba,%20uma%20iniciativa%20que%20mistura%20ato%20pol%C3%ADtico>. Acesso em: 03 set. 2024.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**. Parábola Editorial, 2020. Minicurso – aulas 1 a 6. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLJTYyIbC0Twn_rSHxiIrTRetHpvUquvL6. Acesso em: 2

nov. 2023.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.