

“REVIDE!” O RAP EM UMA PROPOSTA DE PROTÓTIPO DE ENSINO PARA OS LETRAMENTOS CRÍTICO E DE REEXISTÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

"FIGHT BACK!" RAP IN A TEACHING PROTOTYPE PROPOSAL FOR CRITICAL AND REEXISTENCE LITERACIES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Caroline Kretzmann¹

 0000-0001-5578-6475

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock²

 0000-0003-3239-3059

Enviado em: 18/09/2024

Aceito em: 17/12/2024

RESUMO: Esta pesquisa apresenta uma proposta de trabalho com os letramentos críticos e de reexistência a partir da letra de canção e do videoclipe *AmarElo*, do *rapper* Emicida, na formação inicial com professoras/es de língua materna. Compreendemos que, em um mundo que abriga pluralidade de saberes e diversidade de práticas linguísticas decorrentes das constantes transformações sociais, é necessária uma formação inicial e continuada com docentes de línguas para a produção de materiais didáticos autorais e adaptáveis aos seus contextos educacionais. Por isso, desenvolvemos um protótipo de ensino como uma tentativa de trazer para sala de aula conhecimentos e culturas, muitas vezes, negados e silenciados nesse espaço, porém significativos para muitas/os estudantes. Para tanto, desenvolvemos um percurso teórico sobre: a) os letramentos críticos (Jordão, 2016; Takaki, 2012; Gomes, 2022, Janks, 2018) e a educação linguística crítica (Monte Mór, 2023; Freire, 2023); b) os letramentos de reexistência (Souza, 2011, 2020), o letramento racial crítico (Ferreira, 2022b) e a noção de autorrecuperação (bell hooks, 2017; 2019). Na sequência, expomos o funcionamento dos protótipos de ensino (Rojo, 2013; 2017), material elaborado e sintetizado neste estudo. Com a proposta elaborada, verificamos que houve uma tentativa de promover uma educação linguística mais questionadora e representativa das identidades de nossas/os discentes, buscando oportunizar discussões críticas, reflexivas e respeitosas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: educação linguística crítica; materiais didáticos autorais; gênero *rap*.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora do Curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). carolkretzmann@gmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora do Curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). karina.broock@gmail.com.

ABSTRACT: This research presents a pedagogic proposal concerning critical and reexistence literacies using the song lyrics and music video of *AmarElo*, by rapper Emicida, in the initial training of Portuguese as first language teachers. We consider that, in a world that houses a plurality of knowledge and diversity of linguistic practices resulting from constant social transformations, initial and continuing training is necessary for language teachers to produce original teaching materials that can be adapted to their educational contexts. Therefore, we developed a teaching prototype as an attempt to bring to the classroom knowledge and cultures that are often denied and silenced in this space, but are significant for many students. To this end, we developed a theoretical path on: a) critical literacies (Jordão, 2016; Takaki, 2012; Gomes, 2022, Janks, 2018) and critical linguistic education (Monte Mór, 2023; Freire, 2023); b) reexistence literacies (Souza, 2011, 2020), racial critical literacy (Ferreira, 2015, 2022a) and the notion of self-recovery (bell hooks, 2017; 2019). Next we present the functioning of teaching prototypes (Rojo, 2013; 2017), as it is the material developed and synthesized in this study. With this proposal, we made an attempt to promote a more questioning and representative linguistic education of our students' identities, seeking to provide them with opportunities for critical, reflective and respectful discussions in the classroom.

KEY WORDS: critical linguistic education; authorial teaching materials; rap music genre.

Palavras iniciais

Este trabalho é fruto da nossa experiência na formação inicial com³ professoras/es de línguas, principalmente, a materna. Nessa atuação, deparamo-nos, muitas vezes, com dificuldades das/dos acadêmicas/os na elaboração de atividades significativas e representativas de contextos reais de interação em leitura, interpretação, produção de textos e análise linguística. Essa dificuldade é acentuada quando precisam ser explorados os aspectos referentes à multisssemiose dos textos. Embora Leffa, Costa e Beviláqua (2019) afirmem que a elaboração de materiais didáticos (MD), há décadas, tem sido preocupação dos cursos de formação com professoras/es de línguas, temos a experiência de, em nossos processos de formação inicial docente, não termos cursado uma disciplina dedicada a essa controversa tarefa, com exceção das práticas pontuais realizadas em estágio supervisionado e metodologia de ensino de língua portuguesa (LP). Controversa porque é envolvida por aspectos positivos e negativos. Leffa, Costa e Beviláqua (2019) afirmam que a produção de MD autorais apresenta algumas demandas custosas para a/o educadora/or, como investimento extra em atualização de saberes e em tempo. Além disso, apontam que há literatura vasta relacionada às

³ Utilizamos a preposição *com* em substituição à preposição *de* na expressão "formação com professoras/es", assim como fazem Beato-Canato et al. (2022). Essa troca é realizada porque os autores, em uma perspectiva freireana, acreditam que a formação docente "precisa acontecer em diálogo, onde todas as pessoas participantes se engajam no movimento de olhar para suas práxis, compartilhando experiências, saberes, inquietações e conceitos; construindo teoria nesse processo" (Beato-Canato et al., 2022, p. 748).

desvantagens da produção autoral docente, tais como: a crença de que professoras/es são incapazes de realizar a atividade, que deve ficar a cargo de especialistas; bem como a baixa qualidade dos materiais elaborados - desde os aspectos estruturais, legais e éticos até os teórico-metodológicos e pedagógico-metodológicos. Por outro lado, os autores defendem que sejam considerados os benefícios da autoria dos próprios materiais tanto para as/os estudantes quanto para a/o docente, como a oportunidade de trabalhar partindo das demandas e dos interesses locais e da/o discente, bem como a chance de autorrealização docente e o consequente prazer da autoria, que pode colaborar com a promoção e a conservação de um ambiente favorável à aprendizagem em sala de aula. Para amenizar o efetivo problema da falta de tempo docente, sugerem o emprego do princípio da colaboração em massa, a exemplo dos Recursos Educacionais Abertos (REAs)⁴. Disponíveis em domínio público, eles também podem contribuir com a resolução da questão dos custos de produção (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019). Para que essa lógica colaborativa e pública se torne efetiva em nossa educação, os pesquisadores defendem a valorização docente, a melhoria do ensino e, especialmente, a difusão de práticas que permitam a compreensão de como a autoria na elaboração de materiais didáticos pode ser prazerosa.

Entretanto, sabemos que há mais docentes de línguas que, assim como nós, guardam na memória apenas algumas poucas situações esporádicas em que foram levados a produzir algum tipo de MD na licenciatura. Iniciativas ocorrem devido à vontade de algumas/uns professoras/es, não porque estejam previstas nos planos de ensino. Em contrapartida, na atuação docente, são constantes as demandas por essa autoria, seja porque se leciona numa rede de ensino em que os materiais são desenvolvidos dentro das próprias instituições, seja por algum tipo de carência nos livros ou apostilas adotados⁵. Nos últimos cinco anos, vivemos uma experiência interessante na instituição de ES onde formamos professoras/es de línguas, pois ministramos quatro disciplinas (40h/a cada) de prática profissional focadas na análise e na elaboração de MD. No entanto, com mudanças na matriz curricular do curso ocorridas devido ao agravamento da crise econômica brasileira após a pandemia da Covid

⁴ Leffa, Costa e Beviláqua (2019, p. 183) explicam que três conceitos básicos compõem a definição de REA: "(1) recurso, como meio que leva a um determinado fim; (2) educacional, como um elemento adicionado ao recurso que implica uma ação do aluno; (3) abertura, incluindo aspectos como facilidade de acesso à informação e a capacidade de se transformar, para melhor se adaptar às necessidades e interesses dos alunos. Em suma, REA é um Recurso que é Educacional e que é Aberto".

⁵ Ao problematizar "o papel estruturador e cristizador de currículos" exercido pelo livro didático e pelos materiais de cunho apostilado, Rojo (2013, p. 163) afirma haver "certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantém-se ligados a uma certa 'tradição' na abordagem de seus objetos de ensino (Rojo, 2013, p. 164).

19, essas disciplinas foram eliminadas, na contramão da emergente demanda por competência docente para a construção de materiais didáticos próprios.

Além disso, pesquisas como a de Santos (2021) evidenciam a urgência de uma formação com professoras/es de línguas que considere a complexidade das práticas linguísticas decorrentes das constantes transformações sociais. E isso impacta diretamente na elaboração de materiais didáticos. Assim, além do desenvolvimento da competência comunicativa das/os estudantes, segundo Cavalcanti (2013, p. 213), a educação linguística precisa estar voltada “à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística”. No entanto, a autora afirma que essa perspectiva não é parte do currículo de formação com professoras/es, “ainda preso às grandes narrativas da modernidade” (Cavalcanti, 2013, p. 214), com isso, há um apagamento de culturas e corpos tradicionalmente minorizados e silenciados em sala de aula.

Nesse sentido, Souza (2020, aula 4) levanta a seguinte indagação: “Como é que a escola poderia e deveria dialogar com os outros letramentos que não estão necessariamente sendo considerados, mas que estão no corpo e na vida desses sujeitos?”. Ainda, a autora também problematiza quais são as imagens, os conteúdos, as/os autoras/es que dialogam com a população negra nos livros didáticos. Partindo desses questionamentos, compreendemos que a produção de materiais autorais pode ser uma oportunidade de estabelecer um maior diálogo com as diferentes culturas que estão presentes no espaço escolar. Nas palavras da pesquisadora, esse diálogo precisa estar presente nos modos de organização dos currículos, dos planos de aula, dos projetos político-pedagógicos e, até mesmo, das avaliações. Nesse sentido, Souza (2020, aula 6) reafirma o compromisso de que nós, como professoras/es de língua materna, “podemos construir um mundo mais justo, mais solidário, no qual todas as pessoas possam ter direito à vida”.

Apoiadas nisso, apresentamos uma proposta de trabalho com os letramentos críticos e de reexistência a partir da letra de canção e do videoclipe *AmarElo*, do *rapper* Emicida, na formação inicial com professoras/es de língua materna. A escolha desse recorte parte de nossas leituras de autoras/es que evidenciam a importância de trazer para a sala de aula conhecimentos, como o *rap*, negados nesse espaço, mas que condizem com a realidade de muitas/os de nossas/os estudantes. Ainda, consideramos que um trabalho com o *rap* pode suscitar discussões sobre questões de raça, gênero e classe na escola e na universidade, temáticas condizentes com uma educação linguística que seja crítica e emancipadora, pois, como afirma Ferreira (2014, p. 250), “para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar.”

Neste trabalho, apresentamos, em primeiro lugar, um percurso teórico sobre os letramentos críticos (Jordão, 2016; Takaki, 2012; Gomes, 2022; Janks, 2018) e as suas consequências para uma educação linguística crítica (Monte Mór, 2023; Freire, 2023). Ainda, mobilizamos a conceituação de letramentos de reexistência (Souza, 2011, 2020), letramento racial crítico (Ferreira, 2022b) e a noção de autorrecuperação, de bell hooks (2017; 2019), para compreensão dos processos históricos e sociais advindos da cultura *hip-hop*. Em seguida, expomos o funcionamento dos protótipos de ensino (Rojo, 2013; 2017), material escolhido para a elaboração da proposta mencionada. Por fim, apresentamos reflexões finais acerca do nosso próprio processo de autoria neste trabalho.

1 “Ano passado eu morri / mas esse ano eu não morro”⁶

Ao tratar da (de)colonialidade na formação docente brasileira em línguas e linguagens, Monte Mór (2023) compartilha importantes resultados de uma pesquisa desenvolvida com professoras/es convidadas/os a escrever uma autonarrativa crítica na qual respondessem em que momento do percurso escolar-acadêmico se aproximaram de uma proposta crítica de educação. Os retornos das/os participantes não surpreendem: o menor acesso ao ensino crítico aconteceu na educação básica, justamente a etapa em que, segundo Monte Mór (2023), trava-se, no momento atual, uma batalha pela ampliação do espaço da crítica. A linguista aplicada constatou que o mestrado é o lugar onde a pessoa é mais submetida ao processo crítico, seguido da graduação, do doutorado e de outros locais e momentos fora da esfera acadêmica. Entretanto, a universidade brasileira, no presente, é um lugar de privilégio, com ingresso e permanência áridos. Ainda é pequeno o número de jovens brasileiros que consegue ultrapassar o ensino básico. Segundo o Censo da Educação Superior (MEC, 2023), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 4,0% de pessoas entre 18 e 24 anos já concluíram e 20,2% está cursando o ensino superior; ainda nessa faixa etária, 21,2 % não concluíram o ensino médio (Brasil, 2023). Os resultados evidenciam que, ao centralizar o ensino crítico essencialmente na graduação e na pós-graduação, há a manutenção de processos de exclusão de grande parcela da população. Essa realidade corrobora a análise feita por Monte Mór (2023, p. 93): sempre houve “todo um interesse na formação colonial em nosso processo de escolarização” (Monte Mór, 2023, p. 93).

⁶ Os títulos das seções fazem referência a versos da letra de canção em análise neste trabalho.

Da formação desprovida da crítica, já há mais de 50 anos⁷ apontada por Freire (2023) como uma das grandes características da educação brasileira, resultam pessoas que, como alerta o autor, tratam ingenuamente dos problemas de seu tempo e espaço, sendo capazes de discutir apenas superficialmente os assuntos. Em vez de ensinar a questionar, a desconfiar do que é dado como verdade única, a criar, a pesquisar, essa posição educacional leva, “desgraçadamente, [...] à passividade, ao ‘conhecimento’ memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria” (Freire, 2023, p. 126).

Posições como essas, características de uma concepção conservadora de ensino, infelizmente ainda perceptível em nossas escolas e universidades, promovem, segundo Monte Mór (2023), o desenvolvimento de uma percepção convergente de mundo, que naturaliza as desigualdades (afinal, alguns nascem para ser superiores, intelectualmente e economicamente privilegiados; enquanto outros devem se conformar com a opressão, a miséria e a ignorância) e o desejo irrefletido por pertencer ao centro. Essa concepção, portanto, faz parte de um projeto de modernidade (Monte Mór, 2023), ou de escravidão neoliberal, como preferem Brahim e Jordão (2023), para a manutenção do *status quo*.

Esse contexto nos desafia, como formadoras/es de professoras/es de línguas, a trabalhar com as/os futuras/os docentes dentro de uma perspectiva crítica de educação, a qual proporciona, segundo Monte Mór (2023), a decolonialidade. Defendemos, portanto, a imprescindibilidade de um trabalho de sala de aula de LP, tanto na educação básica como no ensino superior, orientado pelos pressupostos do Letramento Crítico (doravante LC), originados muito da pedagogia crítica⁸ que Freire (2023) desenvolveu a partir de experiências com a alfabetização de classes populares.

Ao abordar aspectos da perspectiva de LC e destacar como eles podem orientar o trabalho de sala de aula de línguas estrangeiras, Jordão (2016, p. 43) caracteriza o LC como:

uma abordagem educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizada, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora. [...] Ele é uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo.

⁷ Freire via a educação como essencial para a mudança e a libertação das massas brasileiras. Para tanto, propôs um método que promovesse a ampla conscientização dos educandos, colocando-os “numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (Freire, 2023, p. 52).

⁸ Para estabelecer essa relação, partimos dos estudos desenvolvidos por Freire na obra "Educação como prática da Liberdade", em que o autor coloca como necessária a permanente atitude crítica.

No quadro que segue, apresentamos uma síntese dos pressupostos do LC discutidos por Jordão (2016), bem como das suas consequências para os processos de educação linguística crítica⁹.

Quadro 1 - Postulados do LC e orientações para o desenvolvimento da educação linguística crítica

Postulados do LC	Educação linguística crítica
- Concepção de língua(gem) como interação, discurso e prática social de construção de sentidos.	- Práticas plurais de produção, recepção e análise linguístico-semiótica de textos (produzidos e/ou suportados por diferentes tecnologias e constituídos de múltiplas fontes de linguagem) promotoras da (re)construção de sentidos e do questionamento contínuo.
- Compreensão de texto como unidades de sentido verbais ou não-verbais construídos ativamente em ações interpretativas.	
- Entendimento de que o sentido é construído com o leitor/ouvinte em seus conhecimentos prévios.	
- Pessoas, saberes e práticas sociais variados são valorados pelos sujeitos a partir da existência concreta em espaços sociais que as inserem em relações de poder hierarquizantes, ao contrário da visão de determinismo biológico.	- Docentes precisam conceber a si mesmos e as/os estudantes como participantes nesse processo de valoração; adotar posição reflexiva diante dos diferentes processos de construção de sentidos que informam a sociedade.
- Ser crítico significa buscar o constante entendimento das próprias e de diferentes maneiras de ver, fazer, ser e estar no mundo; viver em movimento e perceber-se como agente na construção de sentidos.	- Atividades que promovem a diversidade de práticas: problematização de hierarquias sociais; questionamento dos sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e saberes.
- Reconhecimento da/o docente e da/o estudante como seres inteligentes.	- Desafio docente: ensinar a conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo. - Docente como negociador, promotor do diálogo, aberto à/ao outra/o. Aprende com as/os estudantes ao mesmo tempo em que ensina.
- Percepção dos conflitos como espaços produtivos para a construção de novos conhecimentos e novas maneiras de relação com o diferente.	- Explicitação e exploração franca de problemas, evidenciando os valores que os sustentam, a problematização das práticas sociais de que emergem e os seus desdobramentos. - Construção de docentes e discentes participativos, solidários com as diferenças, crítico-reflexivos comprometidos uns com os

⁹ Embora a autora conduza a discussão pensando na aplicação dos pressupostos do LC em aulas de línguas estrangeiras, acreditamos ser perfeitamente possível pensar também o trabalho com a LP a partir dessas considerações tanto na educação básica quanto no ensino superior.

	outros e agentes para a construção de um mundo melhor e caminhos para que seja alcançado.
- Não cabe a construção de métodos, mas a concepção de um conjunto de soluções provisórias, contextuais, decorrentes da colaboração entre pares.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com textos e autores não-canônicos, contraposição das práticas do senso comum a outras possíveis. - Estabelecimento de um diálogo aberto a mudanças e adoção de ações específicas para problemas específicos por meio da negociação entre os participantes. - Abordagem de práticas de linguagem que estimulem a convivência com o outro e que levem ao questionamento e à problematização de práticas totalizantes homogeneizadoras. - Conhecimento significativo: abordagem de conteúdos aos quais os estudantes possam atribuir sentidos, com significação para suas vidas dentro e fora da escola.
- Percepção do ser como multifacetado e formado pelo conjunto de experiências vividas.	- Promoção do desenvolvimento humano integral, não apenas cognitivo.

Fonte: as autoras (2024) com base em Jordão (2016).

Desenvolver em escolas e universidades uma educação linguística condizente com os pressupostos do LC significa colocar em prática a educação libertadora defendida por Freire (2023), a qual parte justamente da crença docente na capacidade de criação e de crítica das/os estudantes; no diálogo entre docente-discente, bem como na escuta atenta de percepções diferentes, a partir dos quais ambos ensinam e aprendem; na educação vinculada à vida, para a tomada de consciência da situação real. Influenciada pelos estudos freireanos e a partir da pedagogia revolucionária de resistência experimentada nas escolas exclusivamente negras onde cursou o ensino fundamental, bell hooks desenvolveu um modelo de prática pedagógica no ensino superior resultante da integração entre pedagogias anticoloniais, crítica e feminista. Assim dedicou cada um de seus dias de trabalho docente à educação para a consciência crítica, defendendo que precisamos “antever a universidade como um lugar central para a luta revolucionária, um lugar onde podemos trabalhar para educar para a consciência crítica, onde podemos ter uma pedagogia da libertação” (hooks, 2019, p. 70-71).

Ao expor contribuições do LC para programas de inglês instrumental, Takaki (2012, p. 976) afirma que a/o docente precisa criar “espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento

linguístico”. Esse movimento pode ser realizado por meio de questões de interpretação e compreensão textual que considerem:

o local social e institucional sobre o qual o autor escreve, seu estilo e seus conceitos de linguagem, conhecimento, identidade, cultura, realidade, leitura; a natureza do conteúdo (tópico literário, jurídico, publicitário, científico, religioso em suas diferentes manifestações); o nível de linguagem, (dialetal, culta, formal, semiformal, informal; mecanismos de coesão, nominal, verbal, conexão, modalização, períodos, léxico), o contexto no qual o gênero se insere (solene, público), a natureza da relação entre os participantes (íntima ou distante; nível sociocultural; formação); a natureza dos propósitos das atividades desenvolvidas, ou seja, o propósito social do texto focal.

Nessa mesma direção, Gomes (2022) discute a relação entre ensino de LP e LC, defendendo a necessidade de espaços para criticidade e questionamentos nas práticas de leitura na escola. Partindo de uma concepção de leitura como réplica ativa e dos pressupostos do LC, ele propõe que às/aos aprendizes sejam propiciadas práticas reflexivas de recepção de textos, por meio de questionamentos como:

o que está sendo dito neste texto? A quem se dirige? Se dito de outra forma, o sentido ainda seria esse? De onde fala? Quem está sendo representado/a? Quem está sendo silenciado/a? Que ideologias e discursos hegemônicos estão sendo mantidos? E quais estão sendo problematizados? Para o interesse de quem? (Gomes, 2022, p. 137).

O autor também sugere que essas atividades partam de textos de modalidades e meios variados, cujas temáticas, embora polêmicas, são necessárias à educação linguística escolar, a exemplo de “homofobia; feminismo(s); direitos humanos; racismo(s); intolerância(s); política(s) de governo” (Gomes, 2022, p. 139).

Finalmente, com Janks (2018), consideramos válido destacar que, como consequência dos avanços tecnológicos, vivemos num mundo saturado de discursos democratizados rapidamente. Esses discursos podem confirmar o poder ou desestabilizá-lo. Para que sejamos agentes capazes de mobilizar oposição, questionando e desnaturalizando verdades, bem como resistindo aos diferentes tipos de preconceitos (racial, social, linguístico, de gênero, de origem etc.), precisamos considerar o papel do letramento crítico na educação. E isso se dá, segundo a autora, por meio do desenvolvimento da criticidade.

A adoção de uma educação linguística crítica não é fácil e não acontece de uma hora para a outra, ela requer mudanças na formação inicial e continuada com professoras/es; no modo como as aulas são conduzidas; na seleção de temas; na forma como os currículos são construídos; na abordagem de culturas outras, muitas vezes, minorizadas e silenciadas, como a cultura *hip-hop*, especificamente, por meio do *rap*,

nesta pesquisa. Se todo esse movimento a favor do pensamento crítico for colocado em prática, daremos mais oportunidades para que as/os estudantes tenham direito de existir e à justiça social, podendo afirmar, assim como o eu lírico da letra de canção Sujeito de Sorte, “Ano passado eu morri / Mas esse ano eu não morro”.

2 “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”

Ao evidenciar a necessidade de outros enfoques para os estudos dos letramentos, Souza (2020, aula 1) levanta a questão de quem são os sujeitos que estão presentes em sala de aula. Na abordagem da autora, é preciso considerar a heterogeneidade e a interseccionalidade existentes nesse espaço, para transformação de uma sociedade que inviabiliza, seja na escola ou não, questões de raça, gênero, sexualidade, classe etc. Nesse contexto, é preciso observar quais são os corpos e as culturas presentes, por meio da interação entre eles e do combate a práticas excludentes e hierarquizantes. Em sua pesquisa sobre a cultura *hip-hop*, Souza (2011), situada nas teorias dos novos estudos dos letramentos, em que as práticas de leitura e escrita são múltiplas, heterogêneas e advindas de diferentes culturas, apresenta o conceito de “letramentos de reexistência”.

A cultura *hip-hop*¹⁰, segundo Souza (2011, p. 35), “combina e recombina, sem hierarquizar, os multiletramentos em produções que mesclam mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais”. Nesse contexto, os letramentos de reexistência são aqueles relacionados às práticas e aos eventos de letramentos ressignificados pelos sujeitos situados tanto na esfera escolar (nem sempre de forma pacífica) quanto na cotidiana. Na cultura *hip-hop*, há uma busca pela recuperação de uma voz de sujeitos dos movimentos sociais negros que foram marginalizados historicamente, inclusive no espaço escolar, e que requerem seus direitos (Souza, 2011). A autora considera que os letramentos de reexistência são singulares, uma vez que, “ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados” (Souza, 2011, p. 36). A singularidade do movimento *hip-hop*, complementa Souza (2011), está naquilo que ela denomina de “microrresistências cotidianas”, havendo a ressignificação dos modos de agir, falar, vestir-se, ou seja, das formas de produzir cultura e conhecimento.

¹⁰ “O universo *hip-hop* é marcado pela reflexão e crítica que faz relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras, escritas, 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 a dançarina – *b.boy* ou *b.girl*, e o grafiteiro ou a grafiteira” (Souza, 2011, p. 15).

Ainda, nessa cultura, os letramentos são múltiplos e críticos, pois são situados historicamente e se relacionam aos lugares e aos papéis sociais que os ativistas assumem ao denunciarem os problemas individuais e coletivos que vivenciam, além de expressarem sonhos, necessidades e vivências diversas por meio do oral, do escrito e do imagético (Souza, 2011). Esse envolvimento dos participantes em práticas de letramentos evidencia uma ação política em que é forjada uma atuação dentro e fora de uma comunidade. Assim, o *hip-hop* configura-se como: “espaço de produção cultural e política em que uma série de práticas de uso social da linguagem são mobilizadas em função de suas necessidades” (Souza, 2011, p. 16). Nesse mesmo sentido, bell hooks (2019) evidencia que a dominação mudou a direção e os modos de dizer do oprimido, mas, do mesmo modo que a linguagem é lugar de opressão, ela é também espaço de resistência:

estamos enraizados na linguagem, fincados, temos nosso ser em palavras. A linguagem é também lugar de luta. O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo – para reescrever, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação – uma resistência (hooks, 2019, p. 65).

Compreendemos, a partir das leituras de Souza (2011) e bell hooks (2019), que o *hip-hop* é o lugar de resistir e existir por meio da linguagem, da expressão artística de grupos oprimidos e marginalizados. Em sua pesquisa, o objetivo de Souza (2011) é, além de trazer à tona conhecimentos que nem sempre são valorizados, reivindicar à cultura *hip-hop* o lugar de agência de letramento e seus ativistas como agentes de letramento. É na resignificação, criação e reinvenção dos usos sociais da linguagem que a autora concebe uma nova forma de abordar as práticas de leitura e escrita situadas historicamente em dada cultura:

letramentos de reexistência aqui será a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nas quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. Para os *rappers*, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo 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).

Para a autora, o *hip-hop* demanda das/os jovens uma postura de assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nos espaços em que estão situados, ao mesmo tempo em que lança novos olhares aos letramentos escolares e aos estudos antirracistas na educação (Souza, 2011; 2020, aula 1). Assim, há uma ampliação dos modos como os

Letramentos são compreendidos, por meio da intersecção de categoriais como classe, raça e gênero, havendo a valorização de conhecimentos apresentados por grupos minoritários (Souza, 2011). Nesse contexto, as reflexões da autora nos levam a problematizar os materiais e os textos que estão presentes em nossas aulas, questionando conhecimentos e culturas neles representados e/ou silenciados. E, na abordagem da cultura afrodiaspórica *hip-hop*, é fundamental problematizar os processos excludentes de escolarização da população negra e as consequências históricas do racismo. Isso pode nos levar à compreensão das práticas (anti)racistas permeadas pela língua(gem), uma vez que o *hip-hop* é subversivo em relação aos usos da norma culta, reinventando modos de dizer e marcar os corpos da população negra (Souza, 2020, aula 3).

Portanto, se não há valorização de outras formas de usos da língua(gem) na escola, acaba havendo a exclusão de parte significativa das identidades que estão presentes em sala de aula (Souza, 2020, aula 4), em especial, no recorte deste estudo, há um apagamento dos corpos e da história da população negra. Por isso, faz-se essencial mobilizar o conceito de Letramento Racial Crítico (LRC) com base em Ferreira (2015, 2022a, 2022b). A autora parte da Teoria Racial Crítica cujos pressupostos estabelecem o racismo como estrutural e endêmico e a categoria de raça como central nas discussões. Ferreira (2022b, p. 210) compreende a categoria raça “como social, histórica e discursivamente construída”, dessa forma, explica que a constituição das relações sociais e discursivas possibilitam que determinados grupos tenham privilégios em oposição a outros. Assim, o LRC busca o entendimento, em situações cotidianas, de como raça e racismo têm impacto na construção de identidades e relações sociais, seja no trabalho, na escola, na universidade (Ferreira, 2022a).

Nessa perspectiva, ao abordar a produção de MD, em sua pesquisa em livros didáticos de língua inglesa, Ferreira (2022b) constatou que há falta de representatividade da população negra e alto índice de branquitude na amostra investigada: 89% das pessoas representadas no material eram brancas, 5,1% asiáticas e 5,8% negras. Dessa forma, para a autora, “fazer letramento racial crítico é isso, é questionar, evidenciar, desconstruir, reconstruir é pensar outras formas de ver a representatividade das pessoas em livros didáticos de forma equitativa” (Ferreira, 2022b, p. 211). A partir desses dados, a pesquisadora complementa que, ao pensarmos nas relações de poder, é incontestável qual grupo tem mais visibilidade nos materiais didáticos: “e por causa dessa visibilidade e representação imensa da branquitude, o poder simbólico de ser branco, é evidente” (Ferreira, 2022b, p. 211).

Nesse sentido, retomamos o argumento de que culturas marginalizadas e silenciadas precisam ter voz e vez nos espaços escolar e acadêmico, pois, conforme

afirma o *rapper* Emicida, no documentário *AmarElo: é tudo para ontem*, a história da população negra no Brasil revela, após o período de abolição da escravidão, o abandono de:

milhões de pretos à própria sorte, e é seguida por políticas de branqueamento através do incentivo à imigração europeia, da demonização das culturas africana e indígena, e do apagamento total, não só da memória da escravidão, mas de toda a contribuição não branca para o desenvolvimento do país (*AmarElo*, 2020)¹¹.

Ainda, o *rapper* apresenta, no contexto da cidade de São Paulo, a exclusão de negros e imigrantes por meio de políticas que descaracterizam regiões tradicionalmente ocupadas pela população negra, como a área central, e empurram essas pessoas à margem, para as regiões periféricas. É nesse contexto histórico, na década de 70 (a partir de um movimento iniciado nos Estados Unidos, mas que ganha identidade própria no Brasil), que a cultura *hip-hop* surge como uma forma de expressão na cidade de São Paulo e se espalha rapidamente para outras periferias do país como um movimento artístico de conscientização sobre o racismo e a desigualdade social (*AmarElo*, 2020).

Assim como Souza (2020, aula 5) apresenta o *hip-hop* como uma forma de conhecimento da identidade de culturas de grupos marginalizados, os quais expressam, por meio da arte, as condições de vida e os modos de pensar e viver dos locais periféricos, compreendemos o *rap*¹² *AmarElo*, de Emicida, como esse lugar de reexistência, de narrar outros modos de vida, de pensamento e de se constituir como sujeitos. Emicida afirma que, apesar da emancipação financeira, muitas vezes propiciada pelo movimento *hip-hop*, as/os jovens ativistas buscam muito mais do que dinheiro, elas/es querem reescrever a história do país *AmarElo* (2020). E é no campo da língua(gem) que é possível fazer uma relação entre a letra de canção e o clipe de *AmarElo* com o conceito de “autorrecuperação”, de bell hooks (2017, 2019).

Ao tratar da teoria como lugar de cura, quando incorporada à ação, a autora afirma: “quando a nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática” (hooks, 2017, p. 85-86). Para teorizar a dor, muitas vezes, bell hooks

¹¹ Para a transcrição das falas de Emicida no documentário, utilizamos a legenda disponibilizada pela plataforma *Netflix*.

¹² Segundo Souza (2011, p. 16), o *rap* pode ser compreendido como a face mais expressiva da cultura *hip-hop*: “a poesia cantada que, para existir, precisa da junção de dois elementos: o DJ e o MC, o poeta que escreve e canta as letras de *rap*; já o DJ dá o tom ao discurso que geralmente tematiza as desigualdades sociais, racismo, discriminações e violências de toda a sorte”.

precisou adotar a linguagem do opressor, levantando o seguinte questionamento: utilizar essa linguagem dominante não seria uma forma de ser aprisionado à cultura do opressor? Compreendemos, a partir e com base nessa reflexão da autora, que o discurso acadêmico, ao mesmo tempo que é uma forma de aprisionamento, também nos permite propagar um discurso oposto, uma “voz libertadora”, que, segundo bell hooks (2019, p. 66), “só emerge quando o oprimido experimenta a autorrecuperação”. E esse ato só ocorre quando o indivíduo se torna sujeito, havendo um diálogo da autora com a obra de Paulo Freire: “tem sido extremamente difícil caminhar para além dessa versão rasa, vazia, do que podemos fazer – meros imitadores dos nossos opressores –, em direção a uma visão libertadora que transforme nossas consciências, nosso próprio ser” (hooks, 2019, p. 66).

A autora ainda ressalta que não é fácil teorizar a dor advinda das diferentes formas de dominação, mas que isso é um modo de libertação. Em *AmarElo* (2019), Emicida ressalta que as experiências narradas não se resumem à dor, o *rapper* convoca a voz daqueles que teorizam a vida, mas não se limitam à sobrevivência: “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes; Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós? [...] Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes; Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência; É roubar o pouco de bom que vivi”. Dessa forma, a letra se relaciona ao conceito de “autorrecuperação”, em que “dominado e explorado experimentaria uma nova e diferente relação com o mundo (hooks, 2019, p. 72). Para a autora, esse conceito diz respeito à restauração e à recuperação de forma coletiva, e isso decorre da retomada do eu:

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).

Ao escrever *Ain't I a Woman* e compreender a escrita como um ato de restauração, bell hooks desperta para a consciência crítica no sentido de confrontar a história silenciada e negada às mulheres negras, a partir disso, afirma que “o pensamento, a escrita, foi um ato de restauração, permitindo que eu me recuperasse, que fosse completa” (hooks, 2019, p. 68). A autora denomina essa experiência de autorrecuperação, a busca pelo eu em sua completude e a análise crítica dessa condição. No entanto, enfatiza que o eu não se constrói sozinho, mas a partir das experiências com o outro, com “a incorporação de uma realidade coletiva passada e

presente, família e comunidade” (hooks, 2019, p. 69). Do mesmo modo, Emicida acredita que a luta não é individual e solitária, mas coletiva: “a gente precisa lutar, porque a única coisa que a gente tem é uns aos outros. [...] todo mundo se sente um de novo” (AmarElo, 2020).

Nesse processo de autorrecuperação, resgatar a ancestralidade e o histórico de violência e exclusão sofridos pela população negra, tanto para Emicida quanto para bell hooks (2019, p. 69), são fundamentais, pois: “a construção social do eu ‘em relação’ significa, então, que conheceríamos as vozes do passado que falam em e para nós, que estaríamos em contato com o que Paule Marshall chama de ‘nossas propriedades ancestrais’ – nossa história”. A autora explica que a dominação e a colonização silenciam e oprimem as vozes ancestrais, por isso, elas precisam ser recuperadas. Assim, a autorrecuperação é uma forma de se opor ao processo de desumanização que grupos minoritários sofreram com a colonização. O sujeito, ao expressar sua voz no *rap* de Emicida em “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”, busca recuperar sua história para além das mazelas e da dor. É uma forma de abrir um novo campo de visão, conforme afirma bell hooks (2019), antes bloqueado pelo colonizador.

Ainda, a autora enfatiza que é necessário discutir as estruturas de poder que sustentam a dominação, não deixando de se levar em consideração questões de gênero, raça e classe¹³, por isso, a autorrecuperação não é apenas nomear a dor ou descrever as feridas. Portanto, compreendemos que esse conceito envolve ação conjunta e política. Emicida corrobora essa visão ao afirmar que a luta por liberdade envolve as diferentes formas de opressão, preconceitos de ordens diversas. Por isso, o *rapper* afirma que

assim como o prisma decompõe a luz branca em muitas outras cores, eu gostaria de decompor o preconceito em muitas outras possibilidades unidas no *AmarElo*. É a nossa forma de dizer a cada um dos irmãos e irmãs que estão na rua que eles não podem desistir. É usar a força do amar, que é uma coisa que todos os seres humanos são capazes de fazer, para construir esse elo. É como se abrisse um portal e todos aqueles brabos que vieram antes de mim dissessem assim: ‘Zica, vai lá.’ A vida só faz sentido quando a gente se relaciona, quando a gente se encontra, e a sensação de cantar com Majur e Pablló é a de que o mundo inteiro se encontra em nós. Fela Kuti dizia que a música é uma arma. Explodir essas correntes de ódio e rancor é o que a gente faz, quando junta Belchior e canta essa canção (AmarElo, 2020).

¹³ Na obra *Erguer a voz*, bell hooks (2019) chama a atenção para os estudos feministas que, apesar de levantarem uma discussão para a consciência crítica, ao nomearem apenas a dor individual, não estavam ligados a uma conscientização crítica de mudança social e política, assim, a autora evidencia a necessidade de mudança coletiva, por meio das intersecções de classe, gênero e raça.

Dessa forma, na tentativa de evidenciar saberes que muito foram silenciados nos espaços escolar e acadêmico, a música de Emicida e o conceito de “autorrecuperação” são caminhos possíveis para abordar os sujeitos em sua integralidade, resgatando outras histórias, conhecimentos e vivências coletivas. Compreendemos que essa é uma abordagem que pode levar a uma educação para consciência crítica, trazendo à discussão, por meio do *rap*, os processos de mudança envolvendo não só o oprimido, mas também o opressor.

3 “A meta é deixar sem chão quem riu de nóiz sem teto (vai!)”

Os protótipos de ensino, como os REAs, fazem parte dos materiais didáticos cujo surgimento foi possível com o avanço das tecnologias digitais, que, conforme afirma Rojo (2013), provocam mudanças nas formas como lemos e produzimos textos; possibilitam um trabalho pedagógico ampliado e mais efetivo com gêneros orais, bem como com textos multimodais e hipermediáticos; além de propiciar a escolha de amostras e acervos diferentes daqueles notabilizados e selecionados por autoras/es e editoras/es de impressos. A autora alerta, entretanto, que essas modificações vão além da leitura em um novo suporte ou da transposição de PDFs de livros impressos em dispositivos eletrônicos: “trata-se de novas relações com o mundo, o trabalho, a produção e o consumo, as pessoas e coletivos, a cidade e a vida pública e – por que não? – também e principalmente com o conhecimento livremente distribuído” (Rojo, 2013, p. 184).

Para a pesquisadora, os protótipos de ensino funcionam como “solução intermediária” entre a já familiar sequência didática (SD), proposta para a educação linguística genebrina, praticada numa conjuntura escolar diferente da brasileira, e a elaboração própria de materiais pelo/a professor/a.

Um protótipo de ensino seria um ‘esqueleto’ de SD a ser ‘encarnado’ ou preenchido pelo professor, por exemplo, um modelo didático digital de um gênero ou conjunto de gêneros, sem seus acervos ou bancos de textos, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final (Rojo, 2013, p. 188).

A autora explica que esse ‘esqueleto’ seria acompanhado de acervos ou bancos alternativos a serviço do/a professor/a para a elaboração final do material a partir do protótipo. A/o docente partiria de um “modelo didático do(s) gênero(s) em questão”, ou da parte referente “às características e funcionamento do(s) gênero(s)”. E complementaria a SD com a avaliação diagnóstica, considerando a cultura local e as experiências discentes para a seleção dos objetivos e dos textos multimodais e

hipermidiáticos mais adequados do acervo ou do banco. Depois disso, o/a professor/a montaria a SD propriamente dita, resultado da colaboração entre docente e academia. Ou seja, um trabalho de coautoria (Rojo, 2013, p.189). Trata-se, em síntese, de “um material navegável e interativo [...], mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor [...]” (Rojo, 2017, p. 18).

Justamente pelo caráter flexível e agentivo dessa proposta, ao possibilitar ao docente a adaptação e a complementação do material a partir do contexto escolar específico numa determinada turma, é que optamos pela elaboração de um protótipo de ensino neste trabalho. Focado na leitura da letra de canção *AmarElo* e nos trechos de produções multimodais que a acompanham (*clip* e documentário) por licenciandos em Letras Português-Inglês, com ele, esperamos fomentar o desenvolvimento dos letramentos não só mutissemióticos, mas também críticos e de reexistência, bem como subsidiar futuras práticas dessas/es docentes em formação inicial. A seguir, no quadro 2, apresentamos uma síntese das atividades propostas no protótipo de ensino¹⁴.

Quadro 2 – Síntese da proposta de protótipo de ensino

Organização / Práticas de língua(gem)	Descrição
Parte 1 Levantamento de conhecimento prévios	<p>A partir da exposição de uma foto do <i>rapper</i> Emicida, a/o estudante é questionada/o sobre quem é a pessoa representada na imagem e solicita-se que faça uma pesquisa sobre ela. A/o docente é orientada/o a levantar com as/os discentes pontos de destaque da biografia do cantor, com quais histórias eles se identificam ou não, quais informações mais chamam atenção.</p> <p>Em seguida, antes de assistir ao videoclipe de <i>AmarElo</i>, são levantadas as expectativas das/os estudantes com relação ao conteúdo e ao ritmo da canção.</p>
Parte 2 Recepção, compreensão e interpretação do videoclipe e da letra da canção	<p>Após assistir ao videoclipe, as/os estudantes são solicitadas/os a compartilhar com a turma uma imagem e um trecho da música que mais tenha chamado sua atenção. Sugere-se à/ao docente que, nesse momento, retome com o grupo os questionamentos prévios sobre o videoclipe, percebendo se há ou não quebra de expectativas.</p> <p>Chama-se a atenção das/os educandas/os para a relação intertextual existente entre <i>AmarElo</i> e <i>Sujeito de Sorte</i>, de Belchior. Sugere-se uma pesquisa sobre o momento político-social brasileiro em que as duas canções foram escritas. E questiona-se a turma sobre o motivo que levou o</p>

¹⁴ O protótipo de ensino desenvolvido neste trabalho pode ser acesso na íntegra em: https://drive.google.com/drive/folders/1z5yaVOWIDutf-8xzKKpi1Scm4ikcee_D?usp=sharing.

	<p>compositor da primeira a iniciá-la com versos da segunda, bem como a respeito dos sentidos que podem ser atribuídos aos versos “Ano passado eu morri / mas esse ano eu não morro” a partir da pesquisa realizada.</p> <p>As/os estudantes são convidadas/os a rever o videoclipe e descrever os principais elementos que compõem o cenário. Em seguida, são levadas/os a pensar sobre: o lugar a que esse cenário remete; a possível razão da escolha desse local para a gravação; as pessoas nele representadas; outros videoclipes em que essa representação também costuma ocorrer; o motivo pelo qual Emicida escolhe Majur e Pablló Vitar para compartilhar com ele a interpretação de <i>AmarElo</i>.</p> <p>Sugere-se que a turma assista à entrevista de Emicida a Spartakus Santiago. Nela, o entrevistado afirma que, apesar da força da denúncia, o <i>rap</i> ainda reproduz a masculinidade e os preconceitos de gênero e sexualidade. As/os estudantes são questionadas/os sobre a forma como compreendem essa afirmação e levadas/os a estabelecer uma oposição entre ela e o videoclipe de <i>AmarElo</i>. Depois, são convidadas/os a ler um <i>box</i> informativo sobre a cultura <i>hip-hop</i>, da qual o <i>rap</i> faz parte. E a verificar se <i>AmarElo</i> apresenta as características típicas desse gênero musical: batida rápida e bem acelerada, letra em forma de discurso, com muita informação e pouca melodia. Também são levadas/os a perceber os trechos da música em que o tom, o andamento e o ritmo são alterados, bem como o que acontece com o significado da canção quando isso ocorre.</p> <p>Sugere-se que as/os estudantes assistam novamente ao início do videoclipe e analisem o áudio e a sequência de imagens impactantes que dele fazem parte, respondendo: quem teria produzido o áudio; para quem e em que contexto; a que doença é feita menção, que pessoas são acometidas por ela e quem tem condições de tratá-la de forma adequada. Para a condução dessa parte da atividade, sugere-se à/ao docente a leitura do texto: “<i>AmarElo</i>”: <i>A importância de músicas sobre saúde mental</i>. E se disponibiliza às/aos educandas/os um <i>box</i> com informações complementares sobre o álbum de que a música <i>AmarElo</i> faz parte, destacando-se as diferentes produções culturais a que ele faz referência.</p> <p>As/os estudantes são incitadas/os a compreender e interpretar versos da letra da canção, refletindo sobre: a quem eles se dirigem; a motivação do eu-lírico; as palavras utilizadas para atribuir intensidade aos seus atos; o que ele busca romper. Também são levadas/os a identificar a que/quem trechos com sentido figurado se referem, a exemplo do abutre mencionado nos seguintes versos: “O abutre ronda/ Ansioso pela queda (Sem sorte) / Findo mágoa, mano/ Sou mais que essa merda (Bem mais)”. Ainda, a turma é levada a perceber que, em determinado trecho da canção, há uma mudança no tom como o eu-lírico interpela o interlocutor, do qual espera determinada postura. Devem identificar esse trecho e explicar qual postura o eu-lírico espera do interlocutor.</p>
--	---

	<p>As/os estudantes também são levadas/os a analisar cenas com personagem cuja história é de superação, descrevendo os elementos que as compõem; o motivo pelo qual há enfoque na mão de mulher no videoclipe e o que isso representa; o que a ampliação da cena revela; os significados de a personagem estar de costas para o interlocutor; a relação entre a tatuagem a mostra e a história da estilista. Além disso, são incitadas/os a relacionar a cena ao trecho do <i>rap</i> que a acompanha, identificando: mudanças percebidas em relação à imagem anteriormente analisada, elementos centrais e secundários; possíveis interpelações feitas ao interlocutor a partir do modo como a personagem é representada e do que está sendo cantado nesse momento. Ainda, com relação ao mesmo trecho da música, as/os discentes são convidados a observar mais duas cenas para levantar hipóteses sobre: mudanças no local; significados atribuídos a essas alterações; sentidos da escolha de vestuários na cultura das personagens representadas; condições de trabalho e vida pessoal/amorosa da mulher negra a partir de todas essas representações. Por fim, pede-se que as/os estudantes observem, no final do videoclipe, a cena que acompanha os seguintes versos: “Aí, maloqueiro! / Aí, maloqueira! / Levanta essa cabeça (vem)”. A mudança no tom discursivo na letra da música ocasiona alterações significativas na expressão das personagens. Pede-se às/aos educandas/os que respondam qual é a mensagem deixada com essas mudanças.</p>
	<p>Depois, as/os estudantes são convidadas/os a analisar trechos da letra da canção que parecem ser autobiográficos, nos quais Emicida expressa o quanto se sentia deslocado desde antes da fama. Em seguida, são incitados a identificar e compartilhar com a turma a letra de canção que as/os representa. Também são levadas/os a analisar parte de um poema escrito por Emicida e incorporado à música <i>AmarElo</i> sob a ótica do conceito de autorrecuperação, da escritora bell hooks (2019), respondendo: a quem se refere o <i>eu</i> em “permita que eu fale” e “capacidade de conhecer o eu”; qual a dor que rouba a voz do eu-lírico na canção; qual(is) história(s) mencionada(s) por bell hooks precisa(m) ser recuperada(s); quem são os possíveis alvos “passeando por aí” mencionados na canção; quais sentidos podem ser atribuídos aos vocábulos em destaque no trecho “Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência”; como a música <i>AmarElo</i> e o texto de bell hooks se complementam ao tratarem da desumanização. Por fim, informa-se às/aos estudantes que nas obras <i>Ensinando a transgredir</i> e <i>Erguer a voz</i> (bell hooks, 2017, 2019) afirma que, muitas vezes, o oprimido precisa adotar a linguagem do opressor como forma de resistência. Pergunta-se a qual linguagem ela possivelmente se refere e se a/o discente considera que o <i>rap</i> também adota a linguagem do opressor para expressar luta/resistência.</p>
<p>Parte 3</p>	<p>Como tentativa de extrapolar a interpretação da letra de canção e do videoclipe, é proposto um diálogo com trechos do álbum <i>AmarElo</i>, gravado</p>

<p style="text-align: center;">Diálogo com outras mídias</p>	<p>no Theatro Municipal do Rio de Janeiro e reproduzido no serviço de <i>streaming Netflix</i>, e com o documentário <i>AmarElo – É tudo pra ontem</i>, lançado pela mesma plataforma. Para tanto, solicita-se que as/os discentes observem algumas imagens retiradas do <i>trailer</i> do documentário e compartilhem com as/os colegas o que veem nas cenas apresentadas. Em seguida, questiona-se se eles conhecem o Theatro Municipal do Rio de Janeiro, se já o visitaram pessoalmente e quem geralmente frequenta esse espaço. Também é solicitado que a turma pesquise sobre os motivos de escolha desse local para gravação do Álbum <i>AmarElo</i> e o que significa o gesto feito na terceira imagem disponibilizada (braço erguido e punho cerrado). É indicado a/o docente que exiba o <i>trailer</i> do documentário de <i>AmarElo</i>.</p> <p>Em seguida, de modo a explorar trechos do documentário e evidenciar a importância do movimento de Emicida em busca da autorrecuperação de sua ancestralidade, é apresentado o seguinte trecho do documentário: “Eu não sinto que eu vim... Eu sinto que eu voltei. E que, de alguma forma, meus sonhos e minhas lutas começaram muito tempo antes de minha chegada”. A partir desse trecho, as/os estudantes são interpelados sobre a quais lutas o MC se refere, a importância do reconhecimento dessas lutas e por que há um sentimento de retorno por parte de Emicida.</p> <p>Na sequência, explica-se às/aos discentes que a composição e a interpretação de <i>AmarElo</i> são feitas por muitas vezes e que isso também ocorre com grande parte das demais canções do álbum homônimo. Nesse momento, é apresentada uma fala de Emicida no documentário: “a vida só faz sentido quando a gente se relaciona, quando a gente se encontra, e a sensação de cantar com Majur e Pablllo é a de que o mundo inteiro se encontra em nós. Fela Kuti dizia que a música é uma arma. Explodir essas correntes de ódio e rancor é o que a gente faz, quando junta Belchior e canta essa canção (<i>AmarElo</i>, 2020).” A partir disso, as/os estudantes são solicitados a explicar como, a partir de <i>AmarElo</i>, pode haver a conscientização e a problematização de problemas sociais, quais são eles e como essa letra de canção pode ser utilizada como forma de combate a esses problemas. Também é solicitado que expliquem a importância do coletivo para o combate ao preconceito e, por fim, quais sentidos podem ser atribuídos ao título <i>AmarElo</i>.</p>
<p style="text-align: center;">Parte 4 Prática de pesquisa</p>	<p>Na última questão, em uma tentativa de propor uma investigação sobre a cultura afrodiáspórica em um contexto local, é pedido que as/os estudantes pesquisem como o <i>hip-hop</i> surgiu na cidade de Curitiba (a ser adaptado de acordo com o local de aplicação da proposta). Nessa pesquisa, a turma é solicitada a levantar alguns dados, como: a porcentagem de pessoas que se reconhecem como negras e pardas em Curitiba; os pontos de encontro da população negra na cidade; os espaços representativos, por exemplo, se há monumentos e praças dedicados à história dessa população; se há movimentos sociais organizados, eventos e/ou festividades</p>

	representativos da população negra, em caso afirmativo, verificar se esses movimentos e festividades são amplamente divulgados; a aceitação da cultura <i>hip-hop</i> pelos moradores da cidade; e quais seriam os artistas da cultura <i>hip-hop</i> no cenário curitibano.
--	--

Fonte: as autoras (2024).

O protótipo de ensino sintetizado no quadro 2 foi pensando de modo que a/o docente possa adaptá-lo de acordo com a realidade de suas turmas, seja em nível de ensino ou localidade. Escolhemos o *rap* por ser um elemento da cultura *hip-hop*. Esse movimento leva à reflexão da realidade e à consequente possibilidade de transformá-la. Além disso, atrai um público jovem e, embora não tenha sido a proposta desta atividade, possibilita um trabalho com diferentes linguagens, como a dança, o grafite e a música. O/a professor/a também poderá substituir o *rap AmarElo* por outros, a exemplo de: *Canção infantil*, de Cesar MC; *Passarinhos*, *Ismália* e *Amoras*, de Emicida; *Negro Drama*, do grupo Racionais MC's. Além disso, é possível expandir a proposta e desenvolver práticas com as outras linguagens da cultura *hip-hop*.

Palavras finais

No processo de produção do protótipo de ensino apresentado neste trabalho, buscamos desenvolver uma proposta com o *rap* realmente condizente com os pressupostos dos letramentos crítico e de reexistência. Também procuramos envolver nesse trabalho outras linguagens além da verbal, a fim de possibilitar às/aos estudantes o desenvolvimento de leitura de textos multissemióticos numa perspectiva crítica. Relendo as atividades, percebemos a tentativa de promover as seguintes práticas: questionamentos e problematizações de verdades únicas, hierarquias e problemáticas sociais (racismo, doenças mentais, questões de gênero e classe social) e de processos de silenciamento e desumanização de pessoas; seleção e exploração aberta de textos que abordam temáticas polêmicas, advindos de diversas fontes e compostos por múltiplas linguagens; pesquisas para construção coletiva do conhecimento; representação e valorização de diferentes identidades e sujeitos (modos de ser, agir e vestir-se); abordagem de práticas de linguagem como resistência e denúncia de problemas individuais e coletivos. Com isso, visamos ao desenvolvimento integral das/os estudantes, com diálogo, convivência e respeito.

Entretanto, percebemos que essa foi uma atividade desafiadora, que demandou muito tempo, pesquisa e dedicação, confirmando o que afirmam Leffa, Costa e Beviláqua (2019). Também temos ciência de algumas limitações do material: promoção de momentos de compartilhamento e escuta para que as/os estudantes contassem

mais suas próprias histórias; maior estímulo à criação em práticas de produção oral e escrita; trabalho de leitura e interpretação de imagens em movimento; ausência de adaptação das atividades para estudantes de inclusão. Com isso, ressaltamos a importância de o/a professor/a, como possibilita o protótipo de ensino, modificar ou complementar o material, a partir da necessária percepção da própria sala de aula (quem são as/os estudantes, o que precisa ser negociado e problematizado com elas/eles para que haja respeito e um ambiente solidário em sala de aula).

Apesar das dificuldades e limitações que enfrentamos, finalizamos esse processo sentindo o prazer da autoria (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019) e a satisfação de ter conhecido mais sobre a cultura *hip-hop* e as histórias dos diferentes sujeitos que a compõem. Também nos descobrimos apreciadoras do *rap*. Acreditamos que, com tudo isso, tivemos a oportunidade de pensar e aprender novas formas de ensinar para a oposição aos diferentes sistemas de dominação.

Referências

AMARELO - É tudo pra ontem. 2020. Direção: Fred Ouro Preto. São Paulo: Netflix; Laboratório Fantasma, 2020. Streaming. 89 min.

AMARELO. Intérprete: Emicida, Majur e Pablo Vitar. Letra: Emicida. Música: Felipe Vassão e Dj Duh. Sample: "Sujeito de Sorte" de Belchior. Gravadora: Laboratório Fantasma. Direção Geral: Evandro Fióti. Emicida, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BEATO-CANATO, A. P. M. *et al.* Voices from the Aborigines: uma resposta do sul a favor de sulear a educação linguística. *Íkala [online]*, v. 27, n. 3, 2022, p. 744-762. ISSN 0123-3432. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a09>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRAHIM, A. C. S. de M.; JORDÃO, C. Educação linguística crítica ou educação linguística decolonial? Uma ópera (Sério-Bufa) em 5 atos. In: HIBARINO, D. A. *et al.* (Org.). *Tempos para (re)existir e decolonizar na Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola; Cultura Inglesa, 2013, p. 211-226.

EMICIDA. *AmarElo - As histórias por trás do clipe*. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/w6A0ySjhaHA?si=2aMbZ-FjmEeZ26AX>. Acesso em: 14 dez. 2023.

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

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

EMICIDA. Entrevista concedida a Spartakus Santiago. **Emicida analisa AmarElo**. Spartakus, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8hCPCw8663I>. Acesso em: 15 dez. 2023.

FERREIRA, A. de J. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. de J. *Letramento Racial Crítico*. Aula Magna UTFPR. Youtube, 2022a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v5y6k42_CQc. Acesso em: 29 ago. 2023.

FERREIRA, A. de J. *Letramento Racial Crítico*. In: MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de (Org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022b, p. 207-214. Disponível em: <https://repi.ufsc.br/node/202>. Acesso em: 9 dez. 2023.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, jul./out. 2014, p. 236-263. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GOMES, R. Necessidades de letramentos críticos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. *Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 3, p. 133-151, 2022. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n3p133-151. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46713>. Acesso em: 16 dez. 2023.

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

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

JANKS, H. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018. DOI: 10.14393/LL63-v34n1a2018-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em: 16 dez. 2023.

JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. DE; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016, v. 1, p. 41-56.

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

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- LEFFA, V. J.; COSTA, R. A.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R. *et al.* (Org.). *Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS. *Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados*. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.
- MONTE MÓR, W. Sobre (de)colonialidade na formação docente brasileira na área de línguas e linguagens. In: BRAHIM, A. C. S. de M. *et al.* (Org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 91-108.
- NETFLIX. *AmarElo – É Tudo Pra Ontem, de Emicida, ganha trailer*. Ágora Comunicação, 2020. Disponível em: https://about.netflix.com/pt_br/news/amarelo-e-tudo-pra-ontem-from-emicida-has-trailer-released. Acesso em: 16 dez. 2023.
- ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, jan.-jul. 2017, p. 5-25. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 17 set. 2024.
- ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente – Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, SP: Parábola Editorial; Cultura Inglesa, 2013. p. 163-195.
- SANTOS, J. S. *Black Matters Matter: uma bússola apontando para raça a bordo da nau "formação de professores/as de inglês"*. 2021. 315 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.
- 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.
- TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tdxF9NZrWTb8tBcXfwh3dYy/#>. Acesso em: 17 set. 2024.