

SEÇÃO 2

LÍNGUA, DISCURSO, MOVIMENTOS DECOLONIAIS

INTERLOCUÇÃO COM (RE)EXISTÊNCIAS: PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DO DIALOGISMO EM LETRAS DE RAP

Data de aceite: 01/12/2023

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, vinculado ao grupo de pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (LLE), desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* de Campos do Jordão, investiga a formação de leitores no contexto educacional brasileiro. Essa formação pressupõe, obviamente, o processo de decodificação de textos, mas, principalmente, o processo de interação dialógica com eles, por meio do qual os leitores constroem sentidos para aquilo que leem. Muitos são os desafios do ensino da leitura na escola (Kleiman, 2006). Precisa-se, pois, de práticas que transformem as propostas tradicionais, por vezes, prescritivas e excludentes, por tomarem a leitura como “decifração” ou reprodução de sentidos e discursos hegemônicos, considerados como autorizados, estabilizados, sedimentados historicamente. Assim, o

objetivo nestas reflexões é apresentar uma abordagem da leitura ancorada na concepção de produção de sentidos por meio da compreensão dos discursos sócio-históricos e dos movimentos dialógicos realizados pelo autor do texto. Nessa abordagem, proponho, como práticas alinhadas à perspectiva da multiculturalidade e dos letramentos de reexistência (Souza, 2011, 2016) e aos pressupostos teóricos bakhtinianos acerca da língua(gem) e do enunciado concreto, a leitura do gênero discursivo “letra de rap”, um estilo artístico considerado marginal e, não raramente, suprimido dos estudos formais da/na escola, que enfatizam textos canônicos.

Para este trabalho, foi selecionada uma letra de rap brasileiro para a leitura a partir de seus movimentos dialógicos (Bartho, 2019) e realizada uma análise guiada pelas seguintes perguntas investigativas: 1) quais movimentos dialógicos emergem no texto? 2) quais elementos enunciativo-discursivos contribuem para a construção dos espaços

sociais e identitários dos sujeitos envolvidos nos movimentos dialógicos? 3) quais discursos sócio-históricos são materializados?

A proposta pode provocar resistências por parte de professores e da comunidade acadêmico-escolar, pois não converge com a ideia de leitura-modelo aos moldes tradicionais. Nesse sentido, defendo um olhar democrático para o processo de aproximação com o texto (para o processo de letramento e, em termos gerais, para o processo de leitura do mundo), de forma que não haja pré-determinação de um modelo de leitura e de leitor segundo o qual a produção de sentidos estaria previamente delineada. A leitura proposta pretende designar um ponto de partida pelo qual os alunos seriam estimulados a refletir e a tecer suas interpretações; daí a importância de se levar às aulas textos de diferentes esferas de interação humana – inclusive produções frequentemente banidas dos currículos, como as letras de *rap* –, a fim de ampliar o olhar crítico dos aprendizes e colocá-los em contato com a diversidade linguístico-discursiva. Além disso, entendo que o *rap* nacional pode trazer para dentro da escola discussões de caráter identitário e problematizador da(s) realidade(s) brasileira(s).

Quanto à metodologia, a pesquisa é de natureza crítico-investigativa de práticas de ensino de leitura em aulas de língua materna e de natureza didático-pedagógica, pois busca vislumbrar um possível encaminhamento prático que pode ser conjugado a outros procedimentos metodológicos que visem à formação de leitores críticos. Destaco que não há pretensão de apresentação de uma receita pré-estabelecida que venha a ser aplicada em sala de aula. Isso seria contradizer a própria noção de leitura que opera ao longo das reflexões, além de não considerar a pluralidade e diversidade que atravessam as escolas. Há, neste estudo, discussões para práticas em aulas de leitura, com o intuito de fomentar novos olhares para as leituras que possam a ser realizadas de um texto, a partir de sua constituição dialógica. Para tanto, selecionei uma letra de canção de *rap* chamada “Mufete”, de autoria do *rapper* brasileiro Emicida e de Xuxa Levy, e apresentarei sua análise à luz do conceito de dialogismo cunhado por Bakhtin (2006) e da noção de leitura enquanto produção de sentidos por movimentos dialógicos (Bartho, 2019). A análise tem, portanto, caráter qualitativo-interpretativo, apoiada em concepções discursivas da linguagem.

O texto presente está organizado da seguinte forma: elucidação das noções de “sujeito” e de “dialogismo, que trazem fundamentos para discussões acerca da concepção de “leitura” na qual me pauto; discussão sobre a presença do gênero discursivo *rap* em sala de aula e, por fim, análise da letra da canção “Mufete”. Finalizo com algumas conclusões que buscam novos diálogos sobre a temática delimitada para a reflexão.

2. PRÁTICA DE LEITURA: PROCESSO HETEROGÊNEO PERMEADO POR MOVIMENTOS DIALÓGICOS

Primeiramente, saliento que a concepção de sujeito que tomo neste trabalho é resultante da conjugação de conceitos advindos dos estudos do Círculo de Bakhtin e da Análise do Discurso Francesa ancorada em Pêcheux. Em linhas gerais, considero sujeito como uma noção engendrada em meio à multiplicidade de discursos sócio-históricos e como efeito dessa heterogeneidade. Assim, pode-se dizer que o sujeito se constitui pela relação de alteridade que estabelece com o outro e com o mundo. O sujeito – sempre sujeito da linguagem – assume posições sociais e é afetado pelas relações de poder. Sua interação discursiva ocorre por meio de dois processos, de acordo com as perspectivas teóricas que embasam a pesquisa: o dialogismo (Bakhtin, 2006), que é o processo de resposta a discursos anteriores, mesmo que na forma de silêncio; e o interdiscurso (Pêcheux, 2015), que é a retomada, pela memória discursiva, de discursos cristalizados historicamente e atualizados no acontecimento discursivo.

Centrar-me-ei, inicialmente, no dialogismo. Bakhtin (2006) diferencia diálogo de dialogismo. O primeiro termo constitui uma forma de interação verbal; o segundo, toda interação verbal, de qualquer tipo. Para o autor, viver significa participar desse segundo tipo de diálogo. O dialogismo, constitutivo da linguagem e do sujeito, refere-se ao encontro de vozes, isto é: “de manifestações discursivas sempre relacionadas a um tipo de atividade humana e sempre axiologicamente orientadas, que se entrecruzam, se complementam, discordam umas das outras, se questionam, duelam entre si e assim por diante” (Faraco, 2007, p. 106). As produções ou os atos enunciativos são, portanto, atos responsivos, porque respondem a atos anteriores, definindo-se como réplicas; mas também suscitam réplicas futuras, construindo uma rede discursiva. Em outros termos, dialogismo é o processo social pelo qual um ato enunciativo se liga a outros, configurando-se como respostas discursivo-enunciativas que refletem e refratam sentidos. Todo ato de linguagem (ou enunciados concretos) consiste, pois, em uma resposta a outros atos anteriormente produzidos. Ao mesmo tempo em que responde, provoca novas respostas. A esse fenômeno interativo e de relação discursiva que Bakhtin (2006) nomeou de dialogismo, e a lógica dialógica dos eventos de enunciação e dos enunciados concretos constitui também os sujeitos, sendo eles, portanto, sujeitos dialógicos. Nesse sentido, cabe destacar que, para as ideias bakhtinianas, das quais me aproximo, a alteridade é condição da constituição das identidades. Nas palavras de Faraco (2007, p. 106), refletindo sobre a constituição subjetiva pensada pelo Círculo de Bakhtin: “[...] os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus”.

Quanto ao conceito de interdiscurso, entendo que essa noção, embora não correspondente à de dialogismo, dela se aproxima e permite compreender a heterogeneidade do sujeito. Essa característica subjetiva pressupõe, em certa medida,

o fenômeno do assujeitamento, como preconizam os estudos em Análise do Discurso Francesa, o qual ocorreria, de forma inconsciente, como reprodução discursiva a que os sujeitos estão submetidos, uma vez que se engendram nos pré-construídos que os constituem. O pré-construído irrompe no discurso como se estivesse sempre já-aí, impondo o seu sentido, o qual, por estar cristalizado, passa por universal e natural. Logo, os sujeitos são, em certa medida, assujeitados, por estarem sempre sob efeito de uma estrutura que constitui os discursos, sem o controle subjetivo. Entretanto, Pêcheux (2015) postula que as produções enunciativas, apesar de revelarem discursos anteriores e, por conseguinte, filiações ideológicas pré-existentes, configurando-se como repetições, são, também, acontecimentos, ou seja, realizações enunciativas abertas às possibilidades dos efeitos de sentido, por serem concretizadas em novas condições de produção. Dessa forma, por mais que o interdiscurso desvende os pré-construídos que estão sedimentados, é justamente essa heterogeneidade que se dá em condições de produção inéditas que possibilita aos sujeitos atualizar filiações ideológicas nos discursos materializados nos enunciados que produzem. Assim, essas produções não serão apenas simples repetições, uma vez que ocorrerão em novas “condições de produção”, o que as torna “acontecimentos”, que não têm sentidos fechados e previsíveis, mas que passam por interpretações, as quais, mesmo considerando os efeitos de discursos passados e de memória discursiva, não ficam por eles engessadas (nem ficam, dialeticamente, desengessadas). Essas noções do funcionamento da linguagem e do discurso permitem a abertura para uma concepção de leitura que abarque o trabalho interdiscursivo que marca os textos, denunciando o rastro sócio-histórico dos sentidos que vão sendo retomados, articulados, reformulados e (des)construídos, nas interações enunciativas e nas relações eu-outro, em que o “outro” constitui o “eu” e vice-versa.

As reflexões sobre “sujeito” se vinculam com a concepção de leitura na qual me fundamento. Nessa perspectiva discursiva em que o sujeito se funda na alteridade e na heterogeneidade, a compreensão sobre o ato de ler afasta-se de uma concepção de leitura somente enquanto decodificação, que está ligada à visão estruturalista de língua e à visão cartesiana de sujeito. Também se afasta de uma concepção de leitura estritamente cognitiva, que seria suficientemente realizada por meio de estratégias cognitivas, tomando o sujeito, em seu processo de interação e compreensão de atos enunciativos, como entidade centrada, consciente, individual, racional, (pre)visível. Neste trabalho, as concepções consideradas são diferentes. A visão de leitura está alinhada a uma perspectiva discursiva que pressupõe aspectos da leitura sociointeracionista ou sociocognitivista, bem como aspectos da leitura de decodificação linguística, mas que, fundamentalmente, preocupa-se com o processo de produzir sentidos, participar ativamente dos movimentos dialógicos e estabelecer vínculos de alteridade. Este último pressuposto não nega os demais, mas entende que os primeiros são insuficientes para a formação de leitores críticos, entendendo “críticos”, como leitores que leem, interpretam os discursos, atribuem sentidos, constroem

sentidos, compreendem os elementos que incidem nessa produção, como os contextos, e elaboram repostas responsivas adequadas ao gênero discursivo e aos presumidos sociais que “falam junto” com o gênero (Corrêa, 2013), como prática discursiva. Acrescento, ainda, que “crítico” vincula-se à concepção de educação transformadora proposta por Paulo Freire (2005), segundo a qual os sujeitos problematizam as realidades, apropriam-se dos processos sócio-históricos que incidem na produção dessas realidades (e dos discursos, complementarmente) e são capazes de atuar na transformação dos contextos, a fim de não se submeterem (ou se adaptarem) a uma ordem vigente que reproduz poder e submissão. O leitor crítico, portanto, seria parte constitutiva do processo de Educação Libertadora (Freire, 2005). Tomando consciência¹ do processo de dialogismo do qual faz parte e do interdiscurso que se materializa no texto, o leitor pode construir suas réplicas, não apenas conformando ou reproduzindo sentidos, mas dialogando com eles, buscando desnaturalizá-los e questioná-los.

Considerando esses pressupostos teóricos, não é possível perpetuar práticas de leitura que ressaltem o aspecto reprodutivista e descontextualizado de sentidos, o que, no limite, legitimaria sentidos dominantes que precisam ser questionados, problematizados, repensados, coletivamente. A compreensão de leitura como essencialmente processo de decodificação de um texto, por exemplo, está alinhada a uma escola tradicional cuja finalidade era a instrumentalização da classe trabalhadora. É uma concepção ligada a práticas em sala de aula como a localização de informações pelo leitor fornecidas explicitamente pelo autor, em um processo ascendente pelo qual o sentido pretendido por quem escreve seria “colocado” no texto e capturado por quem o lê; esse processo entende a língua como estrutura e o sentido como imanente ao signo linguístico; o leitor deve realizar a leitura esperada, considerada “modelo” para um determinado texto. É preciso comentar que esse processo de decodificação não pode ser eliminado; obviamente ele compõe o processo de leitura, mas não o explica nem tampouco o norteia.

Na concepção discursiva de leitura, ler é atividade de interação dialógica e prática heterogênea; os sentidos não estão já dados, embora sejam afetados pela historicidade que os engendra. Assim, não há uma leitura-modelo e um sentido único, que vai do autor para o leitor. Esse processo não é totalmente controlado e previsível, visto que há as contribuições dos sujeitos, heterogeneamente constituídos, que afetam os modos de leitura. Nesse caso, duas leituras jamais serão idênticas, e duas leituras feitas em contextos semelhantes podem ser completamente diferentes, uma vez que toda prática de leitura é realizada segundo a

¹ Esclareço que “consciência” a qual me refiro não seria um processo de passar a saber algo escondido, ou de passar do estágio do não saber para o de saber, como um lugar a se chegar, fixo, culturalmente almejado. O termo “consciência” está empregado para indicar a possibilidade de se conhecer sobre elementos e características inerentes à linguagem: heterogeneidade, dialogismo, alteridade. Sabendo que não há como produzir sentidos sem ser atravessado pela linguagem e pelos processos que a constituem, o sujeito pode produzir réplicas mais emancipatórias, menos naturalizadas ou automatizadas. Não me refiro a um lugar a se chegar, mas sobretudo a um processo contínuo segundo o qual o sujeito replicaria criticamente, direcionando-se para interlocutores criticamente delineados, sem se deixar à mercê dos movimentos dialógicos ou a eles subjugados, ou ainda, participando ilustrativamente, reproduzindo discursos socialmente normalizados.

formação da qual o sujeito-leitor faz parte e é afetada pela ideologia e pelos aspectos históricos que permeiam o contexto em que ela se concretiza (Orlandi, 2012).

Como os textos – enquanto atos enunciativos concretos de um dado evento de enunciação realizado em condições estritamente situadas e marcadas socio-historicamente – são inevitavelmente dialógicos, e a leitura é processo de interação discursiva em que se produzem sentidos, minha proposta é que o ensino de leitura seja desencadeado por meio da compreensão dos movimentos dialógicos que o autor buscou percorrer em seu texto e dos possíveis movimentos dialógicos que os leitores poderão percorrer. A ideia é considerar o texto como uma manifestação do dialogismo e buscar participar desse processo, ativa e criticamente.

Os movimentos dialógicos apontam os interlocutores selecionados pelo autor para a elaboração de sua réplica. Esses interlocutores constituem-se não apenas como sujeitos empíricos com quem se dialogaria em presença, mas, sobretudo, constituem-se como posições sociais, discursos, vozes institucionais, entre outras formas com as quais autores e leitores se relacionam, dialogicamente (Bartho, 2019). Considero que observar o dinamismo dialógico e, segundo Fiorin (2010), observar o interdiscursivo que emerge nos enunciados pode contribuir para compreensões do texto pelo aluno e levá-lo a se posicionar diante do que lê, questionando naturalizações discursivas e observando as formações ideológicas a que se vinculam os sentidos.

3. O RAP NA SALA DE AULA: O NÃO SILENCIAMENTO DE MOVIMENTOS DIALÓGICOS E DE (RE)EXISTÊNCIAS

A escola, tradicionalmente, é palco de estudo voltado a uma cultura considerada de valor, de prestígio (Soares, 1992). O caráter do ensino escolar da língua (e da leitura) ainda é, em geral, normativo e excludente, versando sobre paradigmas de *certo* e *errado* e excluindo produções de linguagem advindas de contextos marginalizados ou não canônicos (Soares, 1992). Em relação à literatura, a escola tem a tradição de se estudar o que culturalmente se convencionou (não por força natural, mas por questões históricas e de relações de poder) como literatura clássica. Aliás, conforme explica Terra (2014), a escola é uma das instâncias legitimadoras do que deve ser considerado literatura ou não. É evidente, nessa esteira, que nela circulem apenas os textos por ela legitimados. O autor pontua também que os processos de legitimação dessa categoria “clássica” ou mesmo os processos que definem um texto como literário variam de época em época, contexto em contexto. Soma-se a essas questões o fato de que a escola privilegia o estudo da história da literatura, pautando-se pelos estilos de época, como Arcadismo, Romantismo, entre outros (Terra, 2014). Esses parâmetros que delimitam o estudo do texto literário na escola atuam na determinação – implícita ou explícita – do que deve ou não ser lido, do que tem ou não valor.

Terra (2014) propõe que se tome como objeto de conhecimento o texto literário como um produto cultural, que seria o *locus* em que a interação autor-leitor poderia se manifestar. Entendo que, para além dessa importante proposição do autor, podemos tomar as produções culturais como uma forma de observar as relações sociais, ouvir vozes contra hegemônicas e atuar em questionamentos como: “a quem dado sentido serve?”, “como e por que determinado sentido se estabeleceu como verdade, como único ou de maior valor?”. Esse movimento poderia partir dos professores, que levariam textos não canônicos para suas aulas e considerariam conhecimentos dos alunos sobre tais textos, compreendendo que eles são grande fonte de saber popular. Ouvir os alunos poderia, assim, ser um bom começo na busca de construção de um currículo que faça sentido e que contribua para os multiletramentos (Rojó, 2012). Além disso, estaríamos combatendo, como chama atenção Souza (2016), baseada em Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, o risco da história única, contada pelo outro – europeu, branco –, perpetuando o olhar de inferiorização em relação a povos colonizados e a invisibilização de suas culturas, memórias e visões de mundo.

Dada nossa história de país, Souza (2016, p. 69) ressalta que, “o perigo de uma única história é um dos piores inimigos para o processo de afirmação da população negra no Brasil, o que reflete na falta de identificação como espaço escolar e com um processo de produção de conhecimentos que faça sentido para as pessoas”. Especificamente sobre a literatura, acredito que o olhar eurocentrado sob o qual ela é produzida e lida aos poucos passa a ser afetado por posturas afrocentradas, movimentos de grupos politicamente engajados a reivindicar – justamente – espaço e direito de construir sentidos, por meio de valorização de memórias cultural e historicamente silenciadas. Aqui me oriento pelo conceito de letramento de reexistência, aproximando-me novamente de Souza (2016). A autora reflete que pensar em letramentos de reexistência

[...] implica considerar as práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos, e além disso, considerar os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra no Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem. Nesse sentido, alguns aspectos da visão bakhtiniana de linguagem, como sua natureza social, mostram-se produtivos para considerar as particularidades dos discursos em relação ao lugar e à posição que os sujeitos ocupam no quadro da dinâmica política e econômica (Souza, 2016, 71).

Como discuti na primeira seção, sobre a constituição social e heterogênea de sujeito e sobre a concepção de leitura que pode ser conjugada a essa forma de subjetivação, alinhando-me ao que Souza (2016) pontua sobre aspectos da visão bakhtiniana de linguagem, que, segundo a autora, podem ser produtivos para se realizarem práticas de letramento de reexistência. A leitura desenvolvida a partir de movimentos dialógicos, conforme proponho nestas reflexões, fortaleceria esse tipo de letramento. As singularidades do sujeito que

se mostram pela e na linguagem seriam estudadas e debatidas, dessa forma, como vestígios de identidades (ou de buscas identitárias) e de diferentes modos de existir e de se posicionar no mundo. Relacionando essas ideias às produções de *rap*, gênero para o qual me direciono neste trabalho, encontro respaldo ainda em Souza (2016), cujas pesquisas objetivam compreender o universo do *hip-hop* (cultura que abarca o *rap*) como espaço de existir, resistir e reexistir; como espaço de produção de sentidos identitários, históricos, ideológicos. Em suas palavras, entendemos que:

Os letramentos de reexistência no *hip hop* em suas práticas discursivas estão eivados de cor, de identidade negra; encontraram-se nesse espaço, agarraram-se a ele e se fazem nele: o espaço *hiphopiano*. Por isso, reverterem a fala que os desvaloriza, retorcem a língua, reinventam fontes de referências. Resistir não é somente endurecer e sobreviver, é muito mais que isso, é resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história ainda sendo contada. (Souza, 2016, p. 74).

Pensando mais amplamente, pode-se compreender que construir espaço para letramentos de reexistências, nos quais se inclui a leitura de letras de *rap* a partir de movimentos dialógicos que as constituem, contribui para o combate ao epistemicídio e para o estabelecimento de novos lugares de fala. Segundo Carneiro (2005, p. 97),

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indignidade cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.

O epistemicídio, como a autora nos explica de forma tão cortante, desqualifica não só conhecimentos de povos subalternizados, mas sobretudo os desqualifica cognitivamente. Esse processo opera como estratégia discursiva na e para a manutenção da lógica da colonialidade, que inferioriza, silencia, segrega ideologias afrocentradas. É estratégia, ainda, de manutenção da branquitude, entendida não como categoria biológica, mas como construção social segundo a qual o branco serve de referência para outras identidades, colhendo desse sistema de relações a possibilidade de cidadania plena, renegada aos “diferentes”. Complemento com Kilomba (2019, p. 75), para quem a “[...] branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “Outras/os” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação”.

Alguns ecos contra hegemônicos, porém, já podem ser ouvidos. Legalmente, um passo importante foi dado com a Lei n. 10.639, de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica n. 9.394, de 1996 (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade de ensino da cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras e apontando para a necessidade de revisão dos conteúdos e inclusão de conhecimentos sobre e da população negra na constituição da sociedade brasileira. A escola precisa, no entanto, dar outros passos na valorização de histórias, culturas, considerando diferentes repertórios no âmbito curricular formal, em contribuição para a democratização da educação de qualidade. Reflexões pautadas em dualismos e elitismos nos levam a reducionismos e para o não acolhimento de produções institucionalmente não legitimadas, mas de extremo valor. É sob o olhar excludente que se limita a compreensão artística de muitos autores, reduzindo, por exemplo,

[...] Cruz e Souza a mero reprodutor do simbolismo *fin de siècle*, quando sua escrita, inclusive em prosa, ultrapassa o projeto literário dos simbolistas. Ainda assim, é Cruz e Souza lembrado como “negro de alma branca”, o que implica não abordar nada além de seus escritos de juventude, muito menos textos políticos como “Emparedado” e outros. Logo, uma série de omissões críticas se junta a fatores histórico-culturais de modo a confinar o ensino da literatura aos nomes consagrados, deixando de fora importantes escritores negros. Acrescente-se a isto a postura elitista que desqualifica gêneros literários tidos como “menores”, a exemplo da crônica e do memorialismo, bem como os textos marcados por posicionamentos mais incisivos quanto a desigualdades sociais, em especial no tocante às questões de raça e etnicidade. (Duarte, 2013. p. 146 e 147).

Poderia ser incluído, dentre os gêneros considerados “menores”, o *rap*, muitas vezes não elegível para os estudos formais na escola. Há pressuposto outro viés de discussão, segundo o qual esse gênero nem faria parte da esfera literária, isto é, não seria literatura nos moldes como a teoria literária a conceberia. Não pretendo entrar nessa seara reflexiva sobre o que seria ou não literatura ou texto com características literárias. O que gostaria de lançar luz é para uma problemática de raiz preconceituosa que bloqueia o estudo, a leitura, em sala de aula, de produções artísticas de grupos marginalizados. Nesse sentido, corroboro as críticas de Duarte (2013) e acredito que, em busca de práticas letradas mais inclusivas, precisa-se de democratização do espaço dos currículos formais. Concordo, ademais, com Candau (2008), quando reflete que o imprescindível, em pesquisas e abordagens didáticas em sala de aula, é:

[...] questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola [...] e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares; é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. (Candau, 2008, p. 53)

Também me aproximo de Orlandi (2012, p. 48), ao defender que, “quando se adere ao conhecimento legítimo, através do discurso que propõe o acesso necessário a ele, se

desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas de saber e a questão da resistência cultural”. Desse modo, a autora propõe que se reivindique o acesso ao conhecimento historicamente legitimado, mas também que se propiciem espaços para divulgação, acesso e compartilhamento de outras formas de conhecimento, as quais derivem das experiências e condições concretas de vida dos aprendizes.

Além disso, conforme contribuições dos estudos acerca de multiletramentos (Rojo, 2012), o currículo escolar precisa ser trabalhado de forma transdisciplinar e considerar, no desenvolvimento integral do aluno, as diversas formas de linguagem e de manifestações artístico-culturais, por meio de gêneros orais e escritos produzidos nas mais diferentes esferas de interação humana.

Acredito que não haja discordância sobre o fato de que, para uma formação humana integral, democrática e crítica, é necessária uma concepção de ensino aberta à multiculturalidade, aos multiletramentos (saliento os letramentos de reexistência, com base em Souza (2016)) e às formas engajadas na busca por espaços para a elaboração de variadas formas de conhecimento, deslocando-se de parâmetros etnocêntricos, hegemônicos e normativos em relação à linguagem e aos sentidos. Assim, o *rap* – letras iniciais do termo em inglês *rhythm and poetry*, ou seja, ritmo e poesia² – pode contribuir para essa perspectiva, instaurando um espaço discursivo segundo o qual a diferença, as relações de poder, as identidades, os problemas de classe e raça emergem e dialogam. As relações eu-outro, que constituem heterogeneamente os sujeitos, podem ser discutidas de modo que o aluno compreenda o processo de dialogismo materializado em todo ato enunciativo, refletindo sentidos e refratando/denunciando outros.

O trabalho com canções de *rap* pode pautar-se pelos diferentes modos de leitura e escrita, refletindo sobre a língua e sua relação com a constituição de identidades e de constituição do sujeito. Tais discussões passam pelas questões sociais e ideológicas, pelas indagações sobre o que vem a ser clássico e marginalizado e pelas muitas questões dialéticas que estão ligadas a uma prática docente ética e compromissada com a concepção de educação transformadora e emancipatória, proposta por Freire (2005), a partir de apontamentos que preconizou para uma pedagogia do oprimido, ou seja, para uma educação fortemente vinculada com a conscientização e a libertação do oprimido.

É nessa direção que proponho o trabalho com o gênero discursivo letras de *rap*, as quais, em sua maioria, contemplam, de modo crítico, a complexidade da(s) realidade(s)

2 De acordo com Oliveira e Rosso (2016, p. 202 e 203): “O *rap* surgiu por volta de 1960, nos guetos jamaicanos. Os MCs – mestres de cerimônia – comentavam, ao microfone, em bailes improvisados, assuntos pertinentes à sua comunidade, como a violência, a situação política do país e as drogas. Na década de 1970, muitos jovens jamaicanos migram para os Estados Unidos, fugindo da fome causada pela crise que consterna o país, levando na bagagem, além da esperança, o estilo musical que espalhariam na pátria madrastra. Kool Herc e Afrika Bambaata, ambos jamaicanos, são considerados os precursores do movimento *hip-hop* nos guetos nova-iorquinos, principalmente no Bronx. Dali o movimento propagou-se por muitos países, chegando ao Brasil por volta de 1980. No Brasil, inicialmente em São Paulo, o *rap* revestiu-se de características próprias, embora nessa fase a influência norte-americana ainda fosse muito acentuada. Na década de 1990, ocorreu a eclosão do movimento, com Thaide e DJ Hum, Racionais MC’s, MC Jack, Código 13 e Credo como principais expressões. As letras dessa época eram marcadas pelo tom agressivo, pois era a fase da autoafirmação do *rap* como estilo musical; os temas giravam em torno da negritude e da difusão do movimento)”.

brasileira(s) e de vozes silenciadas. Entendo que o *rap* nacional, historicamente, faz parte de uma cultura de resistência popular. A linguagem empregada, por não seguir parâmetros da gramática normativa e do português considerado padrão, é vista, sob um olhar normativista e hegemônico do que é “escrever e falar bem”, como inapropriada para o ensino de língua materna e, não raramente, é excluída das práticas de sala de aula. O que se pode compreender, no entanto, é a lógica da exclusão social implícita nas justificativas de seleção de textos e atividades no âmbito tanto acadêmico como escolar. Ao contrário dessa lógica prescritiva, conservadora e antidemocrática, as letras de *rap* configuram-se, a meu ver, como possibilidades de reflexões linguísticas, sociais e identitárias, ampliando as experiências com a linguagem por parte dos alunos e provocando férteis oportunidades para o desenvolvimento de letramentos de reexistência. É importante, pois, a abertura dos estudos de língua materna para todas as formas discursivas de expressão e interação humana.

4. MOVIMENTOS DIALÓGICOS NA LETRA DE *RAP* “MUFETE”: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LEITURA

O *rapper* brasileiro paulistano Leandro Roque de Oliveira, conhecido pelo nome artístico Emicida, em seu álbum intitulado “Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa”, faz uma homenagem à África, em especial, a dois países de língua portuguesa do continente: Angola e Cabo Verde. Parte da gravação do álbum foi realizada em Luanda, capital angolana, e em Praia, capital caboverdiana. A viagem feita pelo artista era, segundo ele, um antigo sonho de conhecer mais de perto a origem de seus ancestrais. Foi dessa jornada, realizada no começo de 2015, que muitas canções nasceram, entre elas, “Mufete”³, cuja letra será aqui analisada como fomento de práticas didáticas para o trabalho com a leitura em sala de aula. A análise busca elucidar uma forma de experienciar a leitura. Não é uma receita, como já indicado, embora possa ser tomada como encaminhamentos em sala de aula.

A letra de *rap* selecionada advém de esferas não canônicas, isto é, pertence a uma esfera social considerada periférica, segundo um olhar acadêmico e escolar tradicional. Saliento que essa escolha se articula com a necessidade de transformar a escola num espaço plural e democrático, em que vozes sócio-históricas diferentes (sobretudo as subalternizadas e silenciadas) possam dialogar (se pronunciar) e ser ouvidas, deslocando-se do eixo hegemônico.

Seguem trechos da letra da canção em questão⁴:

3. Autoria de Emicida e Marcos Xuxa Levy. Editora: WARNER CHAPPELL MUSIC BRASIL EDIÇÕES MUSICAIS LTDA TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

4 Disponível, na íntegra, em: <https://www.letras.mus.br/emicida/mufete/>. Acesso em: 31 nov 2023.

Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois
Marçal, Sambizanga, Calemba 2
Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois
Marçal, Sambizanga, Calemba 2
(Refrão)

One luv, amor pu cêis, sério
Djavan me disse uma vez
Que a terra cantaria ao tocar meus pés
Tanta alegria fez brilhar minha tês
Que arte é fazer parte, não ser dono
Nobreza mora em nóiz, não num trono
Logo, somos reis e rainhas, somos
Mesmo entre leis mesquinhas vamos

Gente, só é feliz
Quem realmente sabe, que a África não é um país
Esquece o que o livro diz, ele mente
Ligue a pele preta a um riso contente
Respeito sua fé, sua cruz
Mas temos duzentos e cinquenta e seis Odus
Todos feitos de sombra e luz, bela
Sensíveis como a luz das velas
(Tendeu?)

(Refrão)

Aí, tá na cintura das mina de Cabo Verde
E nos olhares do povo em Luanda
Nem em sonho eu ia saber que
Cada lugar que eu pisasse daria um samba
Numa realidade que mói
Junta com uma saudade que é mansinha, mas dói
Tanta desigualdade, a favela, os boy
Atrás de um salário, uma pá de super herói

Louco tantos Orfeus, trancados
Nos “contrato” de quem criou o pecado
Dorme igual flor num gramado
E um vira-lata magrinho de aliado
Brusco pick o cantar de pneus
Dizem que o diabo veio nos barcos dos europeus
Desde então o povo esqueceu
Que entre os meus, todo mundo era Deus
[...]

Tanto o nome da canção, “Mufete”, que faz referência a um prato típico da culinária angolana, quanto a citação de bairros periféricos de Luanda (no refrão: “Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois / Marçal, Sambizanga, Calemba dois”) oferecem indícios do olhar observador e extasiado do eu poético⁵ com relação ao contexto que descreve. No entanto, mesmo em tom de festividade e alegria (apoiado pela criação rítmica da canção), o eu poético não deixa de fazer críticas contundentes à realidade observada e à superioridade imposta de uma cultura sobre outra, em que os dominadores impõem sua visão de mundo, sua forma de viver, sua arte, seus costumes. Na convergência entre valorização da cultura afro e crítica social, o eu poético constrói seu lugar de fala e seus traços identitários, marcando o “eu” afro-brasileiro, constituído da cultura africana, e delineando o “outro”, com quem dialoga, como branco colonizador. Nessa construção discursiva, o olhar está afrocentrado e é a partir dessa perspectiva que o eu poético enuncia, contrapondo-se à lógica da colonialidade. Nesse movimento, ele reflete sua posição contrária à dominação dos europeus aos povos africanos colonizados e deixa entrever, pelo processo de refração, discursos dominantes cristalizados como versões oficiais da História. Ele mobiliza para o movimento dialógico (de réplica) o conhecimento histórico sobre as formas de colonização europeia de opressão e extermínio, refratando sua crítica a elas, conforme os versos: “Que arte é fazer parte, não ser dono/ Nobreza mora em nóiz, não num trono/ Logo, somos reis e rainhas, somos/ Mesmo entre leis mesquinhas vamos”. Percebe-se, assim, com quais sentidos o eu poético dialoga em concordância e em dissonância, tecendo seu discurso marcado por sua identidade.

5 A terminologia “eu poético” será empregada tendo em vista que, em uma proposta de leitura de *rap* que o considere legítima produção artística e o entenda como enunciado que contribui para os letramentos de reexistência, inclui-se a apropriação de nomenclaturas da teoria literária, como forma de ocupar espaços discursivos cultural e historicamente “fechados” ou vetados para manifestações tidas como “menores” ou “marginais”. Também esclareço que o termo “eu poético” está em referência à voz que enuncia na letra de *rap* em questão, gênero do âmbito das expressões artístico-culturais contemporâneas. Sabe-se que eu poético não deve ser confundido com a voz do sujeito-autor, de dimensão empírica e sócio-histórica. No entanto, a análise aponta que, em alguma medida, ambas as vozes se convergem e se mesclam.

A interlocução estabelecida no texto pode ser rastreada, ainda, por outras formas enunciativo-discursivas. Segue o trecho com destaques a serem comentados:

Esquece o que *o livro diz, ele mente*
Ligue a pele preta a um riso contente
[*Eu*] Respeito sua fé, sua cruz
Mas [*nós*] temos *duzentos e cinquenta e seis Odus*
Todos feitos de sombra e luz, bela
Sensíveis como a *luz das velas*
(Tendeu?)

Rastreando a materialidade do enunciado, percebe-se o dialogismo em funcionamento: as formas verbais empregadas no modo imperativo (“Esquece o que o livro diz...”/ “Ligue a pele preta a um riso contente”); os operadores pronominais que indicam o “seu” (do outro, a quem se dirige) e, por contraponto, o “nosso/meu” (do eu poético, de sua comunidade); a forma “temos”, na 1ª pessoa do plural, com sujeito desinencial, denotam indicações da construção discursiva da posição-sujeito que enuncia e da posição-sujeito a quem se enuncia. O interlocutor aqui pode ser a figura histórica do colonizador, europeu, branco, ou de grupos constituídos de e por ideologias eurocêntricas, ou ainda se pode pensar em réplica a discursos e sentidos socialmente cristalizados de cunho racista, fundamentados na lógica da inferiorização da cultura diferente. É um movimento dialógico que atravessa a letra da canção “Mufete” e que faz ouvir identidades historicamente subalternizadas.

Nos versos “Respeito sua fé, sua cruz/ Mas temos duzentos e cinquenta e seis Odus”, observa-se a extensão do dialogismo estabelecido: o eu poético contrapõe à sua própria crença religiosa a crença de seu interlocutor – o outro, branco, colonizador. “Cruz” é metonímia para Cristianismo, que a tem como símbolo historicamente disseminado; e o operador discursivo “mas” funciona na construção dessa oposição. Logo, essas marcas delineiam características identitárias do locutor ou enunciador (o eu poético, sua comunidade, seu povo oprimido, os negros colonizados e escravizados) e, por refração dialógica, o interlocutor (o europeu colonizador, os brancos de hoje, na Europa e no Brasil, que ainda assumem valores e práticas do dominador). As referências “livro diz”, “ele [o livro] mente” e “cruz” relacionam-se à cultura do branco colonizador (e de brancos de hoje que ainda se constituem de visões colonialistas) sedimentada como superior e dominante. Por refração e pelo funcionamento da memória discursiva, construímos referência à cultura e às práticas religiosas de negros africanos que foram feitos escravos em países colonizados, sendo proibidos de praticarem suas religiões. Essas relações dialógicas podem ser lidas no trecho em que o eu poético afirma respeitar a fé do “outro”, mas dá ênfase ao fato de

que seu povo tem também uma fé, indicada pelas referências a “duzentos e cinquenta e seis Odus, luz das velas”. Essas marcas enunciativo-discursivas se unem a elementos que descrevem a realidade do “eu” e do “outro”, construindo os lugares sociais de ambos e funcionando como uma interpelação para se pensar/ver a realidade de outro modo, diferente da perspectiva eurocêntrica. Ao mesmo tempo, tais marcas podem sinalizar um tom de resgate da ancestralidade. Assim, não é apenas com o branco que o eu poético fala, mas também (e talvez principalmente) com os seus pares, os negros, sua comunidade.

O dialogismo inicialmente instaurado e fortalecido ao longo da letra da canção desvenda o que Souza (2011) explica sobre o papel e a ação dos *rappers*. Segundo a autora, 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). Compreender práticas de linguagem desse universo seria, pois, um trabalho no âmbito dos letramentos de reexistência, considerados como “[...] a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (Souza, 2011, p. 37).

Outra passagem da canção “Mufete” permite ao leitor vislumbrar melhor o contexto social em que vive, por metonímia, o povo de origem do eu poético e, novamente por contraste ou refração de sentidos, permite desvendar a realidade social de outros grupos sociais, aqueles econômica, política e ideologicamente dominantes:

Aí, tá na cintura das mina de Cabo Verde
E nos olhares do povo em Luanda
Nem em sonho eu ia saber que
Cada lugar que eu pisasse daria um samba
Numa realidade que mói
Junta com uma saudade que é mansinha, mas dói
Tanta desigualdade, a favela, os boy
Atrás de um salário, uma pá de super herói

É importante salientar que a variedade linguística empregada contribui para a construção identitária de quem enuncia. Desviando-se de um olhar normativista sobre a língua, a prática de leitura aqui poderia considerar a observação das características dessa variedade, como as gírias, os vocábulos predominantes, a escolha sintática (inclusive relacionada ao ritmo e ao estilo próprio do *rap*). Juntamente a isso, a leitura poderia explorar elementos culturais que trazem referências a países da África, ressaltando a dança e a música tão caras aos povos africanos e que nos atravessam como herança. A “cintura das mina” e o “samba” que cada lugar proporcionou ao eu poético podem indicar a simbiose África-Brasil. E esse tom festivo se contrasta com os versos “Numa realidade que mói/

Junta com uma saudade que é mansinha, mas dói/ Tanta desigualdade, a favela, os boy/ Atrás de um salário, uma pá de super herói [...]”, nos quais o eu poético faz denúncia das condições de desigualdade social em que o “eu” vive em relação ao “outro”, do movimento dialógico principal.

Em resumo, aspectos da análise apontam para a construção identitária do eu poético na letra da canção “Mufete”: sujeito de nacionalidade brasileira, afrodescendente, praticante de religião de matriz africana, morador de periferia. Os elementos enunciativo-discursivos, junto ao contexto de produção da letra da canção, aos fatores que historicamente constituem a cultura *hip-hop* e à própria trajetória do artista, autor do texto, permitem compreender de que espaço, lugar e posição sociais ele⁶ enuncia e a quem se dirige como interlocutor delimitado para o movimento dialógico principal. O dialogismo se materializa pelo contraponto entre o eu poético e outros sujeitos de esferas sociais diferentes e ideologicamente dominantes: brasileiros, brancos, cristãos, de classe média-alta. Os sujeitos que dialogam implicitamente no enunciado se constituem em formações discursivas e ideológicas diferentes; os discursos de uma formação respondem à outra e vice-versa. Compreender o dialogismo incrustado no texto é compreender o que da história e da sociedade pode ser capturado na materialidade enunciativa: é, de fato, entender os sujeitos e as relações de poder que os subjugam e os engendram.

Cabe ressaltar, ainda, que os sujeitos que dialogam discursivamente no texto podem ser caracterizados e identificados, inclusive, geograficamente: os moradores de Rangel, Viana, Golfo... periferia de Luanda; e, em contraponto, os moradores de bairros nobres da cidade. Assim como os moradores de Jardim Ângela, Lajeado, São Rafael, Parelheiros, Capão Redondo... periferia de São Paulo, cidade berço do *rap* brasileiro, contrastando com os moradores de bairros nobres da capital paulista. Como se nota, as contradições sociais são denunciadas a partir do dialogismo instaurado no texto. No entanto, embora esse contraponto seja uma resposta discursiva dialógica por divergência, também é por aproximação e interpelação para olhar diferente. Sugerir que o interlocutor esqueça o que o livro (simbolizador do discurso eurocêntrico) diz e relacione a pele preta ao riso contente é movimento dialógico em direção a pensar a realidade de outra maneira, indagando a história contada como única, em versão oficial vinda do dominador. Há a evocação do “outro” para respeito à pluralidade e aceitação dela, refratando o sentido de que essas atitudes ainda não ocorreram, de fato, desde o período de colonização (mas que poderiam ou deveriam ocorrer). O tom da canção e o refrão, como já observado, contribuem para a ideia de convite à celebração das diferenças, sem deixar de elaborar réplica crítica e potente direcionada a formações discursivas que buscam ser centro e silenciar identidades de reexistências. Nesse movimento de dialogismo, o eu poético reforça o tom afrocentrado de seu discurso.

6 Aqui se faz coincidir enunciativo enquanto autor e enquanto eu poético, por se reconhecerem as aproximações identitárias entrevistadas.

Os discursos materializados no texto se pautam, portanto, pelos eixos da: a) resistência, resgatando pela memória discursiva sentidos sócio-históricos; b) afirmação identitária e resgate da ancestralidade do negro excluído e subalternizado no contexto brasileiro; c) diversidade, com proposição implícita de convivência coletiva e pautada no respeito. Tais eixos, ao serem construídos, refletem sentidos e refratam outros, diferentes, e esses cruzamentos (inter)discursivos são efeitos do dialogismo e da relação de alteridade, o que aponta para a possibilidade de se pensar o “eu” em relação ao “outro”, as diversidades culturais e sociais e as questões históricas que afetam, diferentemente, os sujeitos.

Refletir as questões apontadas na canção analisada, bem como os vínculos históricos que elas estabelecem, pode encabeçar discussões sobre problemas sociais hoje enfrentados no Brasil e no mundo, tais como o racismo, a intolerância religiosa, a desigual distribuição de renda, a dificuldade de acesso à cultura, os meios de legitimação da arte, entre muitas outras pautas imprescindíveis em um ensino que se pretenda transformador e que só se concretiza na liberdade da prática de educar (Freire, 2020).

Longe de apresentar um roteiro pronto a ser aplicado, meu objetivo foi apresentar encaminhamentos para uma prática pedagógica relacionada à leitura, uma leitura politicamente compromissada e fundamentalmente dialógica. Considero que análises desse tipo possam oferecer subsídios para avanços de práticas de formação de leitores críticos, que se veem como sujeitos afetados por outros sujeitos e pelo seu contexto sócio-histórico-ideológico e, ao mesmo tempo, engajados em um processo emancipatório de si e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de leitura passando pela compreensão do dialogismo permite ao leitor capturar os processos interdiscursivos materializados nos textos, de forma que leia os discursos e suas relações ideológicas que são, muitas vezes, naturalizadas pela condição sócio-histórica. Ao ler os discursos e seus vínculos com formações ideológicas, o leitor lança-se à compreensão dos movimentos dialógicos estabelecidos nos textos, sendo interpelado a se posicionar, a enunciar de forma ativa, a produzir atos enunciativos singulares que desnudam também sua própria história de sujeito-leitor.

A escola e mais especificamente o ensino de língua materna precisam pensar caminhos de letramento, investindo na possibilidade de levar para as salas de aula os contextos e as vivências dos alunos, de modo que tenham experiências com a leitura e a escrita mais significativas para eles, fazendo o que Freire (1985) tanto prezava: a leitura do mundo, que é aquela para além da leitura artificializada que frequentemente se realiza sob os moldes impostos pela escola.

Especificamente com alunos de regiões periféricas, muito marcadas pela cultura oral, é necessário se trabalhar com gêneros discursivos que permitam o desnudamento das

identidades típicas desse contexto, para que os alunos se vejam pertencentes ao mundo letrado, observem caminhos de se expressar e possam refletir sobre outras possibilidades de ser e (re)existir no mundo. Entendo que as canções de *rap* e toda a cultura do *hip-hop* possam contribuir para o fortalecimento desse processo. Quando o aluno se vê na escrita e participa dela, é levado a pensar sobre as subjetividades evocadas e pode tomar a linguagem de forma protagonizada, para enunciar de forma responsiva, engajada.

Esse processo abre também possibilidade de pensar o outro e a relação de alteridade que constitui a todos nós. É um processo de ampliação do olhar para além de uma cultura hegemônica dentro da escola, segundo a qual a linguagem é normativa, e tanto a leitura quanto a produção escrita são cerceadas (quando não censuradas). O *rap* – que faz repensar os conceitos de cultura, linguagem, arte – pode ser enriquecedor na formação crítica de jovens que vivem em grandes centros urbanos e que são marcados pelas contradições sociais, mas que, a exemplo do eu poético de Emicida, podem e devem dialogar com o mundo e propor-lhe transformações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARTHO, V. D. de O. R. **Formação de leitores: movimentos dialógicos e relação de alteridade em réplicas de leitura**. 2019. 289 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de Questões raciais no Brasil: reflexões contemporâneas sobre ações afirmativas ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/1/10.639.htm. Acesso em: 06 set. 2023.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan.-abr. 2008. Nesta citação: p. 53.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CORRÊA, M. L. G. Bases Teóricas para o Ensino da Escrita. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

DUARTE, E. A. O negro na literatura brasileira. **Revista Navegações**. v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.

EMICIDA, L. **Mufete**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/emicida/mufete/>>. Acesso em 18 nov 2019.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **A importância do ato de ler**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FIORIN, J. L. Intertextualidade e interdiscursividade. In BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Td: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; et. al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

OLIVEIRA, V. B. M.; ROSSO, D. S. Rap: a voz da resistência em sala de aula. In: Revista **Temática**. Ano XII, n. 07. Julho/2016. NAMID/UFPA <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola 2012.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

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

_____. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **LINGUAGEM EM FOCO** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. v. 8, n. 2, ano 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis.

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.